



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**“Acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes, desde la perspectiva docente”**

**Estudiante:** Emma Steinbeisser

**Legajo:** 23749

**Director/es:** Pos Dra. Silvana María Baro

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicología

**2023**

## Índice

<b>Resumen</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
Delimitación del objeto de estudio	5
Planteo del problema	6
Objetivos	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	7
Supuesto básico de investigación	7
Justificación	7
<b>Estado del arte</b>	<b>8</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>14</b>
Acoso escolar	14
Adolescencia	15
Identidad de género e identidad sexual	15
Heteronormatividad y Cisnormatividad	17
Ley de Educación Sexual Integral (ESI)	18
Acoso escolar y Heteronormatividad/Cisnormatividad en Adolescentes	21
Acoso escolar e identidad sexual y/o de género en adolescentes	23
Docencia y acoso escolar por identidad sexual y/o de género	25
<b>Método</b>	<b>29</b>
Diseño	29
Participantes	30
Instrumento de recolección de datos	30
Procedimiento	31
<b>Resultados</b>	<b>31</b>
Datos sociodemográficos de la muestra	31
Categoría 1: Acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes	33

Categoría 2: Heterocisnormatividad	39
Categoría 3: Herramientas pedagógicas de intervención de las docentes	41
<b>Discusión</b>	<b>48</b>
<b>Conclusión</b>	<b>52</b>
<b>Aportes y Contribuciones de la Investigación</b>	<b>54</b>
<b>Limitaciones de la Investigación</b>	<b>56</b>

## **Acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes, desde la perspectiva docente**

### **Resumen**

El acoso escolar es una de las problemáticas más relevantes dentro del ámbito educativo. La presente investigación busca reconocer las herramientas pedagógicas de intervención utilizadas por las docentes en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes en el AMBA. Para ello, se exploró y describió dichas situaciones de acoso escolar, teniendo en cuenta la influencia de las perspectivas heterocisnormativas en las intervenciones de las docentes. Se plantea un diseño cualitativo, cuya metodología elegida es la teoría fundamentada. La muestra estuvo conformada por diez docentes mujeres de nivel secundario de escuelas públicas y privadas, laicas y católicas, dentro del AMBA, entre los 23 y 50 años de edad. Como instrumento de recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados reflejaron que las herramientas pedagógicas utilizadas por las docentes son insuficientes para intervenir en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género, así como el desconocimiento acerca de la operatividad de la heterocisnorma dentro de las escuelas y de su influencia en las prácticas académicas. Fundamentalmente, el presente estudio destaca la importancia de la perspectiva docente como miembro clave del aula dentro del trabajo interdisciplinar, en materia de prevención del acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes, que permita pensar en un acceso a la educación libre de discriminación y de violencia.

**Palabras Clave:** Acoso escolar - docentes - identidad sexual y/o de género- adolescentes - heterocisnormatividad - herramientas pedagógicas de intervención-.

## **Introducción**

### ***Delimitación del objeto de estudio***

Actualmente, el acoso escolar es considerado como una de las problemáticas sociales de gran importancia en los centros educativos y que continúa vigente en las escuelas, tanto en las aulas como fuera de ellas (Crespo, 2017). El autor manifiesta que en una sociedad en la cual, por un lado, mantiene y reproduce un modelo basado en la dicotomía sexista evidente -lo femenino y lo masculino-, y, por otro lado, en donde la orientación sexual legitimada, predominante y normativa es la heterosexualidad, teniendo como principal consecuencia la discriminación y la exclusión por identidad sexual y/o de género. Este modelo normativo basado en la dicotomía sexista y en la heterosexualidad como única posibilidad de orientación sexual de las personas, conforma la heterocisnormatividad. Es por ello que los modos de atravesar la escuela secundaria de adolescentes cuyas identidades sexuales y/o de género no se ajustan a los discursos heterocisnormativos, como aquellos que se reconocen como transexuales, transgéneros, homosexuales, travestis, bisexuales, feminidades o masculinidades trans, implican un conjunto de tensiones, paradojas y reparos en torno a las dificultades que conlleva para estos y estas jóvenes los trayectos escolares (Baez, 2017). Así, los y las adolescentes cuyas identidades no pertenecen al modelo normativo legitimado social y culturalmente, quedan expuestas a situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género.

Las formas de interpretar a los cuerpos y sus prácticas parten de las emociones y afectos que se encuentran regidas por mandatos conceptuales predominantes. Estos mandatos se reproducen en la escuela, por lo que encontramos dentro de ella una persistencia de discursos y prácticas que intentan corregir la identidad sexual y/o de género de los y las estudiantes como un modo de garantizar la heterocis-sexualidad en ellos y ellas, instaurando una jerarquía de corrección para las distintas identidades (Flores, 2015). De este modo, en los saberes, culturas y prácticas escolares están presentes aquellos afectos que fomentan o inhiben a los y las jóvenes, conductas y cuerpos. Así, el silencio y/o el castigo a las identidades sexuales que no son normativas, promueven la práctica de una política del desconocimiento que daña la vivencia y la habitabilidad de los cuerpos (Flores, 2015). Tal desconocimiento, por lo tanto, puede generar la reproducción de prejuicios y estereotipos por parte de los y las docentes

dentro del aula a partir de sus prácticas educativas (Álvarez, Garrido, Salvador, García, 2017). Siguiendo las ideas de Álvarez, et al. (2017) el grupo docente desde lo discursivo se reconoce como respetuoso hacia la diversidad sexo-afectiva; no obstante, si se detiene a su sistema de creencias y accionares pueden identificarse distintas prácticas que promueven el sistema normativo de la sexualidad y sus consecuentes tipos de discriminaciones.

### ***Planteo del problema***

Martínez, Gómez y Goig (2019) corroboraron en su investigación que existe un déficit en la visibilización respecto al acoso escolar, demostrando de esta manera el desconocimiento latente en cuanto a la realidad en la que viven los y las estudiantes. Por otro lado, Podestá (2019) explicó que el rol de los y las docentes resulta clave, puesto que son ellos/as quienes lidian cotidianamente con las distintas problemáticas que tienen lugar dentro del ámbito escolar. A su vez, el autor planteó, a partir de los resultados que obtuvo en su estudio, que pensar al rol docente desde su individualidad es insuficiente para apostar a las intervenciones psicosociales con el fin de transformar el fenómeno del acoso escolar en toda su complejidad. Asimismo, Pievi (2020) sostuvo que, debido a la falta de conocimiento académico en cuanto a género y sexualidad, los/as docentes no saben cómo actuar o dar respuestas a sus estudiantes frente a las problemáticas vinculadas a temáticas de diversidad. Por otra parte, los autores Wilson, Sebares y Feliu (2022) concluyeron en su investigación que existen faltas en el sistema educativo en relación a las experiencias LGTBIQ+, demostrando así de qué manera las normas sociales heteronormativas tienen el poder dentro de las instituciones escolares. En base a lo planteado hasta aquí se formula entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las herramientas pedagógicas de intervención utilizadas por las docentes en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes?

### ***Objetivos***

#### ***Objetivo General***

Reconocer las herramientas pedagógicas que utilizan las docentes para intervenir en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes.

### ***Objetivos Específicos***

- Identificar representaciones sociales de las docentes acerca del acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes.
- Describir situaciones de acoso escolar a adolescentes por identidad sexual y/o de género observadas por las docentes.
- Explorar el conocimiento que las docentes tienen sobre la influencia de la heterocisnormatividad en las instituciones escolares al momento de tomar decisiones sobre las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes.
- Explorar la posibilidad de intervención de las docentes en la institución escolar.

### ***Supuesto básico de investigación***

Se considera que las docentes, mayoritariamente, cuentan con herramientas pedagógicas de intervención insuficientes en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes.

### ***Justificación***

El acoso escolar en general es una problemática que compete a la sociedad, ya que nos interpela como ciudadanos, familia, educadores/as, entre otros grupos sociales; y el acoso escolar por identidad sexual y/o de género en particular engloba a todo un sistema de creencias establecido culturalmente y convertido en norma, que responde a un modelo heterosexual y cis-sexual, y que es poco flexible a la aplicación de leyes como la ESI en las instituciones escolares. La perspectiva docente como miembro clave del aula, tanto en su rol participante como observador, nos revela cómo la mirada estereotipada y hegemónica que se reproduce en la sociedad a través de discursos y prácticas que regulan los cuerpos y los deseos sexuales de los/as jóvenes, se cristaliza dentro de las escuelas. El aporte que se pretende realizar a la sociedad a través del presente trabajo es capturar desde la perspectiva docente obtenida por medio de las entrevistas, los prejuicios sociales que influyen en las aulas y fuera de ellas, tomando conciencia acerca de la importancia de esta problemática, muchas veces, invisibilizada.

Por otro lado, si se piensa a las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes como un tema de agenda educativa, los/as psicólogos/as

en general y los/as psicólogos/as educacionales en particular, dentro de los equipos de orientación escolar, pueden planificar proyectos e intervenciones teniendo en cuenta la perspectiva docente que les permita repensar la forma de aplicación de la ESI en las aulas. Asimismo, pensar modos de reeducación en temáticas de diversidad sexual y de género en las escuelas con el equipo docente, que visibilicen la reproducción de estereotipos y complicidad con prácticas discriminatorias y de exclusión, teniendo como objetivo brindarles herramientas pedagógicas de intervención en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes.

Por lo expuesto, la perspectiva docente nos permite como profesionales de la salud mental considerar no solamente la mirada de los y las estudiantes involucrados/as directa o indirectamente en las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género, sino también el discurso y accionar del docente en tales situaciones, al momento de pensar nuestras intervenciones.

### **Estado del arte**

Para el desarrollo de la presente investigación se consultaron diferentes fuentes, con el fin de sistematizar la información sobre el tema elegido.

Baez (2017) en “Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina”, presenta un artículo que tiene como objetivo la exploración de las formas de transitar la escuela pública secundaria de estudiantes trans que se reconocen como transexuales, transgéneros, travestis, feminidades y/o masculinidades trans en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, entre los años 2009 y 2012, utilizando una metodología mixta -cualitativa y cuantitativa-. Para tal objetivo, la autora construyó un corpus empírico que fue constituido por la reconstrucción del caso de un estudiante, entrevistas informales realizadas tanto a docentes como a estudiantes, la observación de trabajo de campo en escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, documentos y por último, estadísticas que fueron elaboradas por organizaciones sociales orientadas a luchar por los derechos de las personas trans y los resultados obtenidos de una prueba realizada por la Primera Encuesta Nacional sobre la Población Trans: Travestis, Transexuales, Transgéneros y Hombres llevada a cabo por el IDEC-INADI durante el año 2012. Los resultados obtenidos fueron que los procesos de enunciación con amplios niveles de visibilización de cuerpos sexuados que no se ajustan a lo establecido sobre lo que

implica ser mujer u hombre, poseen mayores obstáculos para permanecer e incluso son excluidos de forma constante del sistema educativo. No solamente es un o una estudiante, sino todo un colectivo que no posee un acceso a los procesos escolares que son obligatorios en el país.

Crespo (2017) presenta una investigación titulada como “El acoso escolar por motivo de orientación sexual o identidad de género”, cuyo objetivo central es el análisis del impacto tanto de los roles como de los estereotipos de género, y a su vez, obtener el conocimiento de las miradas, las experiencias y las reacciones de los/as jóvenes en cuanto a la diversidad sexual. Para ello, se optó por un método cualitativo a través de la realización de entrevistas a ex estudiantes, por una parte, y por un análisis cuantitativo mediante la aplicación de cuestionarios sobre los estudiantes del primer ciclo de tres instituciones educativas secundarias públicas, en la ciudad de Barcelona, España. Los resultados obtenidos reflejaron la gradual superación del discurso estereotipado y, al mismo tiempo, la persistencia del mismo en las creencias en el sexo masculino. Además, la muestra seleccionada demostró la existencia de casos de acoso escolar, sin embargo, los casos disminuyen cuando se trata de acoso escolar homofóbico y/o transfóbico.

Martínez, Gómez y Goig (2019) realizan una investigación sobre el acoso escolar y el ciberacoso en educación secundaria, en España, abordándolos a partir de un estudio de caso. El objetivo principal de dicha investigación es el conocimiento de los datos tanto de la violencia como de la victimización escolar en el nivel secundario; para ello se llevó a cabo una exploración sobre las perspectivas y el conocimiento del acoso escolar entre estudiantes, familias y docentes. Este estudio es de carácter descriptivo en el cual se utilizó el método cuantitativo, aplicando tres tipos de instrumentos, que consistieron en cuestionarios auto-administrados, sobre los estudiantes, las familias y el profesorado de una institución pública secundaria. Para analizar los resultados de los cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS. De las tres muestras se corroboró el déficit en la visibilización en cuanto al acoso escolar y el ciberacoso, evidenciando el latente desconocimiento de la realidad en la que viven los alumnos.

La Asociación Civil Infancias Libres (2019) realizó un informe sobre la actual situación de las experiencias de niñas trans, cuyo principal objetivo es aportar datos sobre las infancias trans, dando a conocer sus experiencias y los obstáculos más relevantes que niños/as y/o adolescentes experimentan durante el camino tanto por vivir

como expresar sus propias identidades tal cual son. Para alcanzar tal objetivo, la asociación utilizó una metodología cuantitativa, llevando a cabo cien encuestas con padres, madres y adultos responsables de niños/as y adolescentes que hayan transitado por la Asociación Civil Infancias Libres, en el período de junio de 2018 y junio de 2019, en el Gran Buenos Aires, en el interior del país y en Capital Federal. Allí se indagó acerca de temas relacionados con las propias niñeces, los momentos primeros donde expresaban lo que sentían, y de qué modo fueron recibidos por sus familias. A su vez, fueron abordados también los ámbitos vinculados con la escolarización, la religión y la familia extendida. Entre los resultados obtenidos en esta investigación se encontraron, por un lado, que las mujeres son las que mayormente acompañan y ofrecen su ayuda a los/as niños/as en sus procesos de expresar su género autopercebido durante la etapa de la crianza por sobre todo; los autores sostuvieron que el hecho de que las mujeres sean quienes se responsabilizan de la crianza de los/as chicos/as refleja cómo opera el sistema patriarcal. Por lo que destacaron la importancia de la educación con perspectiva de género. Por otro lado, otro de los resultados obtenidos fue que, en lo que concierne a la construcción de la identidad de género, las feminidades trans están más expuestas que las masculinidades trans, puesto que los/as niños/as que se auto-perciben como feminidades trans, poseen mayor probabilidad de manifestar su identidad de género en edades más tempranas; por el contrario aquellas que se auto-perciben como masculinidades trans poseen mayor probabilidad de hacerlo en edades más avanzadas. Esto, sostuvieron los investigadores, refleja el modo en que se encuentran invisibilizadas y/o expuestas los distintos tipos de identidades trans.

Soich (2019) ha llevado adelante una investigación con un enfoque crítico, cuyo objetivo es el análisis sobre la construcción de la representación discursiva en cuanto a la identidad de género trans a partir de su relación con su grupo familiar y distintos actores sociales. Para ello se optó por una metodología cualitativa e inductiva, realizando un análisis lingüístico de un conjunto de historias de vida relatadas por personas trans en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2012 y 2016. Los resultados obtenidos por la presente investigación evidencian cómo, a partir de diversas estrategias lingüísticas que reúnen recursos mitigadores y reforzadores, la construcción de la familia como un actor social relevante en lo que respecta a la exclusión de las personas trans.

Podestá (2019) en “Metáforas del rol docentes en una intervención sobre acoso

escolar”, lleva a cabo un estudio que tiene como objetivo la presentación de un análisis del rol, la función y la participación del docente en proyectos de intervención escolar desde la campaña de sensibilización titulada como ‘Stop Bullying’ llevada a cabo en Barcelona, España en el año 2017. En esta investigación el análisis de los datos que se realiza es cualitativo de carácter metafórico, mediante la observación participante. Se ha construido cinco metáforas en relación al rol docente en la participación de proyectos de intervención, como medios metodológicos que han permitido entender y conceptualizar tal participación en estas experiencias. Tales metáforas fueron el/la docente como espectador/a-público; el/la docente como juez/a; el/la docente como jardinero/a; el/la docente como un puente; y el/la docente como aliado/a. Los resultados obtenidos en esta investigación fueron que para lograr combatir el fenómeno del acoso escolar o bullying a través de la convivencia positiva, los y las docentes cumplen un papel fundamental. El rol del grupo docente es clave, puesto que son ellas y ellos quienes lidian cotidianamente con las distintas problemáticas. Por último, las perspectivas hegemónicas en relación a la violencia escolar que resaltan la importancia del rol docente individual en su mirada atenta para reconocer los cambios en los comportamientos de quienes se consideran víctimas o agresores, resultan insuficientes para apostar a las intervenciones psicosociales con un objetivo transformador del fenómeno del acoso escolar en toda su complejidad.

El estudio titulado “Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria” llevado a cabo por Rodríguez y Pease (2020), tiene como objetivo principal realizar una exploración sobre las creencias de los docentes en cuanto a la educación sexual del equipo docente dentro de una institución educativa secundaria pública de la provincia de Cañete, Perú, y sobre la perspectiva de género en la educación. Para llevar adelante tal investigación se aplicaron a seis docentes entrevistas en profundidad, que fueron divididas en dos tipos de creencias docentes, uno en relación a la educación sexual y otro en la perspectiva de género en la educación. Los resultados obtenidos de las entrevistas evidenciaron tres creencias por parte de los docentes que fueron predominantes en cuanto al género, la sexualidad y el sexo, influyendo a la forma de entender la educación sexual y la perspectiva de género. Estas fueron que la homosexualidad es anormal, la sexualidad es biológica, y el sexo y el género son lo mismo. En base a esto, una de las conclusiones del estudio es que dichas creencias reproducen modelos moralistas y de riesgo para realizar un abordaje sobre la

educación sexual y una mirada negativa en cuanto al enfoque de género en la educación. Por otro lado, la investigación ha identificado en las entrevistas otras tres creencias en los docentes que resultaron diferentes a las predominantes, que fueron la necesidad de tratar la educación sexual en las aulas, la importancia de que hombres y mujeres tengan igualdad de oportunidades, y el respeto hacia aquellas personas que tengan una orientación sexual diferente a la heterosexual.

Pievi (2020), ha llevado adelante una investigación cualitativa titulada como “Voces en torno a la diversidad sexual y de género: un estudio en docentes de enseñanza secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, cuyo objetivo principal es la identificación de las voces que forman a las posturas de los y las docentes de escuela secundaria en relación tanto a la diversidad sexual como a la de género en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Basándose en la Teoría de las Representaciones Sociales, la Teoría del Doing Gender, y los aportes de la perspectiva dialógica, ha posibilitado la identificación y el análisis de las voces, permitiendo el entendimiento de los discursos que constituyen las acciones comunicativas. La información se obtuvo a partir de la administración de entrevistas autobiográficas de veinte docentes, entre veinticinco y cincuenta y cinco años de edad, pertenecientes a instituciones educativas secundarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en el período comprendido entre septiembre de 2018 y abril de 2019. La selección de dicha muestra fue no probabilística. Por último, y para el análisis de los resultados obtenidos, se ha tenido presente tanto la conceptualización, la vinculación como la codificación de los datos relevados. Dentro de los resultados obtenidos, se ha constatado que debido a la falta de formación específicamente académica, los saberes construidos en otros tipos de contextos cobran un rol primordial. Sin embargo, dentro de la subjetividad de los y las docentes tales saberes, tanto en contextos formales e informales, no les proporcionan la confianza suficiente para dar respuesta a sus alumnos/as en relación a problemáticas vinculadas a la sexualidad y al género. En resumen, debido a la falta de conocimiento académico en cuanto a género y sexualidad, los y las docentes no saben cómo actuar; este desconocimiento en este tipo de temáticas evidencian las posturas críticas frente a la formación profesional docente, poniendo énfasis en la falta de capacitaciones durante la formación de nivel superior vinculado a problemáticas de diversidad sexual y/o de género, dejando al descubierto de esta manera la subestimación por parte de discursos disciplinares hacia discursos pedagógicos-didácticos.

Aguado, et al., (2021) en “Estudio comparativo de género sobre el acoso escolar: estrategias y acciones”, llevan a cabo un estudio cuantitativo cuyo objetivo es el aporte de información acerca del acoso escolar y su actuación ante estas situaciones entre los y las estudiantes, tanto sobre la percepción de estos últimos sobre las situaciones de acoso, como así también de las actitudes que adoptan frente a tales acciones sobre otros/as compañeros/as. Este aporte de la investigación tiene el fin de contribuir a la prevención y tratamiento del acoso escolar concebido como uno de los problemas más relevantes que acontece en el ámbito educativo. Para ello, los/as autores/as realizaron una comparativa a partir de la administración de un cuestionario sobre abuso entre compañeros que analiza las situaciones de victimización y abuso entre los estudiantes dentro del ámbito escolar, tomando como muestra a quinientos noventa y dos alumnos y alumnas españoles de nivel secundario. La aplicación de este cuestionario se realizó con el objetivo de obtener conocimiento acerca de si existen diferencias en tales actuaciones en función del género, concluyendo en base a los resultados obtenidos, que existen diferencias significativas entre los y las jóvenes estudiantes, lo que les permitió profundizar el conocimiento sobre el fenómeno del acoso.

Wilson, Sebares y Feliu (2022) en “LGTBIQ+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde una perspectiva de género”, realizan una investigación cualitativa que explora las experiencias de estudiantes de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña y de la Universidad de Barcelona, España, que se reconocen como LGTBIQ+, basándose en sus recuerdos dentro del instituto y de la presencia o ausencia de buenas prácticas en el mismo. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas y en un grupo focal concentrado en las experiencias escolares, seleccionando como muestra por conveniencia -es decir, voluntaria- a veinte estudiantes LGTBIQ+ de secundaria graduados, entre los años 2021 y 2022. Se obtuvo información de los y las participantes sobre el escaso contenido recibido en relación con LGTBIQ+ en la escuela en general, de los privilegios dentro de la comunidad LGTBIQ+ de los varones e identidades masculinas tanto en el currículo como en el trato de parte de los/as compañeros/as. Al mismo tiempo, proporcionaron información sobre el mínimo apoyo que recibieron por parte de los profesores, eran brindados por identidades femeninas. Los resultados obtenidos por el estudio demuestran cómo los centros educativos de manera involuntaria logran aislar a aquellas y aquellos que se identifican como LGTBIQ+, contribuyendo a que muchos de tales

estudiantes se sientan distintos y marginados. La investigación llega a la conclusión que estos resultados evidencian las faltas del sistema educativo en cuanto a las experiencias LGTBIQ+ y demuestran de qué manera las normas sociales heteronormativas tienen el poder dentro de las instituciones escolares.

## **Marco teórico**

### ***Acoso escolar***

Se entiende al acoso escolar como aquel acto o serie sostenida de actos discriminatorios que traducen en violencia, que puede ser verbal, de exclusión, física, entre otras, y que son realizados por uno o más estudiantes contra otro/a u otros/as en el interior del contexto escolar y en sus extensiones mediante las redes sociales (Boy, et al., 2014). Constituye un acto o grupo de actos que son inseparables de su contexto tanto institucional, histórico, social, cultural como político, involucrando no solamente a la/s persona/s que es o son acosada/s, sino también a quien/es cometen el acoso. De esta manera, se reafirman los estereotipos y las formas de vida que han sido legitimadas históricamente por nuestra sociedad, dando lugar a que cualquier estudiante que pretenda vivir por fuera de estos estereotipos sea observado o percibido como alguien ajeno, poco “normal” y, de esta forma, aumenta la probabilidad de que sea objeto del acoso escolar por parte de aquellos/as que se proclaman ser representantes de lo que se encuentra establecido (Boy, et. al., 2014).

Aguado, et al., (2021) definen al acoso escolar como aquella conducta agresiva, intencional, repetitiva, con una alteración del poder, mantenida en el tiempo, y que es llevada a cabo por una persona o grupo de personas contra otro/a, a quien consideran como su víctima habitual. Destacan que el acoso escolar se produce a partir de malas conductas repetidas y que tiene lugar cuando un/a estudiante sufre continuamente y durante un periodo de tiempo amplio, acciones de carácter negativo que son propiciadas por uno o un grupo de estudiantes (Aguado, et, al., 2021).

Por otro lado, también se entiende al acoso escolar como la realización de agresiones frecuentes y crónicas, que pueden ser físicas o verbales, y que son intencionales y que tienen lugar en una relación de poder que es desequilibrada (Álvarez, et al., 2017). Paralelamente, en las situaciones de acoso escolar no solamente se encuentran implicadas la/s víctima/s y las personas que acosan, sino también aquellos

sujetos sociales que observan los comportamientos de acoso de manera pasiva.

El acoso escolar es considerado como un problema social de carácter significativo y que se encuentra constituido por un conjunto de comportamientos violentos y agresivos que se ejecutan en un ambiente relacional determinado, constituido por el ámbito educativo (Martínez, Gómez & Goig, 2019). Asimismo, el acoso escolar se encuentra caracterizado por tres factores que se producen conjuntamente, y estos son la repetitividad, el desequilibrio de poder entre los involucrados y la intencionalidad. Estas conductas adversas se reproducen en el contexto escolar y no se dan ante una provocación de la/s víctima/s, sino que el que acosa elige un objetivo de sus agresiones a partir del cual actúa deliberadamente.

### ***Adolescencia***

Se entiende por adolescencia a aquella etapa o momento de transición entre la infancia y la adultez, en la cual el principal objetivo del o la adolescente es encontrar su propia identidad y lograr su autonomía. Para ello, los/as adolescentes deben comenzar la difícil tarea de distanciarse de sus figuras paternas, lo que trae aparejado un conflicto interno entre su dependencia de sus padres que continúa siendo fuerte y el deseo de lograr su independencia. Dicho conflicto interno se expresa frecuentemente en formas de peleas y/o conflictos, en especial con los padres, ya que son para el o la adolescente el pilar que necesitan pero que, al mismo tiempo, desean desprenderse (Cantero, sf).

Paralelamente, desde un punto de vista psicológico, se considera a la adolescencia como una etapa de la vida humana que inicia con la pubertad, prolongándose durante un determinado tiempo dependiendo del tiempo que le demanda a cada joven llevar a cabo ciertas tareas que lo ayuden a conseguir su autonomía y, al mismo tiempo, poder hacerse responsable de su vida propia (Weissmann, 2013). El modo en que adquiere la realización de dichas tareas va a estar vinculado con la época en la que vive el adolescente, así como de su situación familiar, género, clase social y lugar (Weissmann, 2013).

### ***Identidad de género e identidad sexual***

Según la Ley 26.743, sancionada el 9 de mayo del año 2012, la identidad de género es la vivencia interna e individual del género según cómo la sienta cada persona, incluyendo a su vez la vivencia personal del cuerpo, y que puede corresponder o no con

el sexo que es asignado al momento de nacer. Asimismo, las personas pueden escoger libremente realizar cambios tanto de su apariencia como así también de su función corporal, a partir de medios quirúrgicos, farmacológicos, entre otros. Al mismo tiempo, puede incluir también otro tipo de expresiones de género, como pueden ser el modo de hablar o expresarse, los modales y/o la vestimenta. Esta ley establece que aquellas personas pueden elegir y ser inscriptas tanto con su nombre y el sexo con el que se auto-perciban (Baez, 2017). Esto es, que la ley posibilita, ante los pedidos de los individuos, la modificación de los datos registrales, sin la solicitud de diagnósticos o alguna otra certificación. Específicamente, la ley argentina da comienzo a un estatus legal para aquellas personas que solicitan su derecho de identidad de su propia auto-percepción, sin que tenga como requisito presentar tratamientos, informes de terceros, diagnósticos o testimonios, como así lo sugieren otras leyes que imperan en el resto del mundo (Baez, 2017).

La identidad de género es también definida como una identidad adquirida, que es aprendida a largo del tiempo y que se encuentra sujeta a determinadas variables que se modifican a partir de contextos culturales específicos (Gauché y Lovera, 2018). De esta manera, se la considera como una vivencia interna e individual que las personas experimentan, correspondiendo o no con la del sexo que es asignado.

Siguiendo las ideas de Rodríguez y Pease (2020) desde el ámbito educativo el género es entendido desde una perspectiva integral que consta fundamentalmente de dos dimensiones. La primera dimensión define al género como un conglomerado de preceptos y normas que fueron construidas social y culturalmente en cuanto a lo que implica ser hombre o ser mujer, basado en diferencias puramente biológicas que existen entre las personas, por lo que quiebra la mirada biologicista y binaria del género (Rodríguez & Pease, 2020). Tales construcciones culturales definen un sistema de relaciones de género, que reúne los distintos valores y expectativas que imponen determinadas reglas sobre cómo deben actuar y/o comportarse los varones y las mujeres tanto en el ámbito personal como en el social (Rodríguez & Pease, 2020). En cuanto a la segunda dimensión, se entiende al género como un factor fundamental de la identidad de los sujetos, ya que conforma la construcción de la identidad de género propia de cada persona; esta última consiste en el sentimiento interno sobre saber-ser mujer u hombre, y/o algo fuera de la categoría binaria. En este sentido, esta dimensión se encuentra asociada a la expresión de género, es decir, la forma en que los sujetos expresan su

identidad de género a partir de sus modos de caracterizar sus cuerpos, sus formas de conducta, peinados, maneras de vestir, entre otros (Rodríguez & Pease, 2020). Las autoras Rodríguez y Pease (2020) sostienen, además, que existe una identidad sexual que es aquella que implica, por un lado, la autoconciencia sobre pertenecer a un determinado sexo, en otras palabras, la vivencia personal e interna de una persona de sentirse masculina o femenina o bien fuera de la categoría binaria (identidad de género). Y, por otro lado, la atracción sexual, afectiva y erótica que el individuo experimenta internamente respecto de sus sentimientos hacia las otras personas (orientación sexual).

### ***Heteronormatividad y Cisnormatividad***

Flores (2015) plantea que la heteronormatividad es una conceptualización que da cuenta de cómo la heterosexualidad se ha instituido como la sexualidad privilegiada, debido a que pasa desapercibida como lenguaje básico en relación a aspectos personales y sociales, y al mismo tiempo, se la percibe como un estado “natural”, proyectándola como un logro tanto ideal como moral. Así, la norma heterosexual funciona por la presunción -que es activada de muchas maneras- de que el deseo sexual es o debe ser heterosexual (Flores, 2015). Entre algunas de las formas en que se impone este tipo de sexualidad es el silencio y/o el ocultamiento de todas aquellas manifestaciones que no encajan dentro de la norma. La heteronormatividad establece entonces un régimen de conocimiento y desconocimiento, construyendo una distinción de forma radical entre lo que es considerado como público, admisible dentro del campo de lo dicho, autorizado socialmente con respecto a cómo deben ser leídos o entendidos los cuerpos, y lo indecible, todo aquello que con tan solo nombrarlo produce indignación, espanto y/o corrupción de la estructura social y las buenas costumbres (Flores, 2015).

Asimismo, se considera a la heteronormatividad como aquella expectativa, creencia o estereotipo acerca de que todas las personas son y/o deben ser heterosexuales, o bien que esta condición es la única normal, natural o aceptable. Esto significa, que únicamente la atracción sexo-afectiva heterosexual y los individuos heterosexuales, o que son percibidos como tales, pueden vivir una sexualidad éticamente válida, o social y culturalmente legítima (Haas Paciuc, 2016).

Al respecto, se puede mencionar a Pierre Bourdieu (2000) quien habla de una dominación o violencia simbólica que produce una categorización estigmatizante, que adopta la forma de una negación de la existencia visible y pública de aquellos y aquellas

que se revuelven para reivindicar su visibilidad. El autor habla de la dominación o violencia simbólica haciendo referencia a que, si no tiene lugar una revuelta subversiva que dé como resultado una inversión de las categorías de percepción y de apreciación, el dominio adopta sobre sí mismo el punto de vista de dominador (Bourdieu, 2000).

Por otro lado, se define a la cisonormatividad como la expectativa, estereotipo o creencia de que todas las personas son cisgénero y/o que esta condición es la única normal, natural o aceptable (Haas Paciuc, 2016). Es decir, que, por un lado, las personas que nacieron como machos de la especie humana -o sea, a quienes se les ha asignado el género masculino al momento de nacer-, se identificarán y se asumirán como hombres (Haas Paciuc, 2016). Y, por otro lado, aquellas personas que nacieron como hembras de la especie humana -o sea, a quienes se les ha asignado el género femenino al momento de nacer-, se identificarán y se asumirán de la misma manera como mujeres (Haas Paciuc, 2016).

Asimismo, Serano (2011) plantea que las personas cissexuales proyectan de forma indiscriminada sobre los/as otros/as su propia cissexualidad, convirtiendo de este modo la cissexualidad en un atributo que es parte de los seres humanos y que, por lo tanto, se puede dar por sabido. En otras palabras, la autora refiere que las personas cissexuales hacen la suposición común que la forma en que ellas experimentan el vínculo entre su propio sexo físico y su sexo subconsciente -o sea, el hecho de no sentirse disconformes con el sexo físico con el que nacieron, como así tampoco se sientan a sí mismas como pertenecientes al otro sexo y/o que tengan el deseo de poder vivir siendo del otro sexo- se aplica al resto de las personas en el mundo (Serano, 2011).

### ***Ley de Educación Sexual Integral (ESI)***

El desarrollo de la educación integral de la sexualidad tuvo un considerable avance en los últimos diez años en la Argentina (Ramírez, 2016). Durante el año 2006, se sancionó la Ley 26.150, creando el programa de Educación Sexual Integral (ESI) que consistió en establecer el derecho de los y las jóvenes estudiantes a adquirir educación sexual a partir de los primeros años de escolaridad hasta el nivel terciario (Ramírez, 2016).

Afirma la autora Ramírez (2016):

La educación sexual integral es, en potencia, una estrategia que

contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables, sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia (Ramírez, 2016, p. 195).

La educación sexual ha sido abordada durante más de cincuenta años desde distintos enfoques; uno de ellos fue, en primera instancia, el biologicista, cuyos fundamentos giraban en torno a los procesos fisiológicos, y luego se pasó a un enfoque de riesgo, que entiende a la sexualidad desde una dimensión sanitaria, buscando la prevención de infecciones de transmisión sexual, como así también de embarazos (Ramírez, 2016). Ambos enfoques coinciden en comprender y abordar la sexualidad en términos de genitalidad, es decir, la reducen a los encuentros sexuales (Ramírez, 2016). Sin embargo, en los últimos diez años otros enfoques comenzaron a emerger, incorporando una dimensión política y de ciudadanía; estos abordan a la sexualidad desde sus aspectos subjetivos y sociales, esto es, las cuestiones éticas y valorativas, la afectividad, el cuidado del cuerpo y aquellos derechos que guardan relación con el desarrollo de la sexualidad de forma integral (Ramírez, 2016). Así, comienza a constituirse un enfoque integral de la educación sexual cada vez más amplio y fortalecido, el cual posee una mirada renovada hacia los seres humanos y sus vínculos, considerándolos como individuos que tienen deseos, capacidades, afectos, derechos y necesidades (Ramírez, 2016).

Entonces, cuando hablamos de Educación Sexual Integral ¿a qué nos referimos? Flores (2015) propone definir a la ESI como un terreno de problemas e interrogantes pedagógicas en cuanto a los modelos de pensamiento y enseñanza que se encuentran heterosexualizados. Habitualmente, se piensa a la ESI como un tipo de programa que elige un modelo a emplear que se encuentra caracterizado por una homogeneidad tanto

de contenidos como de formas (Flores, 2015). Sin embargo, hablar de educación sexual dentro de las instituciones escolares implica un cúmulo de diversos tipos de acciones y miradas que suelen ser incompatibles y discordantes entre sí, sin responder a un modelo homogéneo o uniforme (Flores, 2015).

La ESI se conforma, por lo tanto, diferenciándose de todos aquellos dispositivos escolares que implícita o explícitamente limitaban la autonomía de los y las jóvenes estudiantes, disciplinando sus cuerpos, fomentando la reproducción tanto de estereotipos como de desigualdades entre los géneros y, además, acotando sus capacidades de poder desarrollar y vivenciar una sexualidad que resulte saludable, placentera y responsable (Ramírez, 2016). Asimismo, si se piensa a la educación sexual desde una perspectiva integral, es necesario que se encuentre orientada a proporcionar a los/as alumnos/as de las competencias suficientes para la toma de decisiones informadas que fomenten la idoneidad responder asertivamente a todos aquellos cambios tanto físicos como emocionales que son inherentes al desarrollo integral y sexual (Rodríguez & Pease, 2020). A este respecto, es importante entonces que desde una educación sexual integral se construyan espacios que sean seguros, confiables y de contención para los y las estudiantes, que les permitan desarrollarse no solamente como personas en general, sino también como seres sexuales en particular, sin que se encuentren invadidos/as por miedos y/o prejuicios (Rodríguez & Pease, 2020). Las autoras Rodríguez y Pease (2020) aseguran que una dimensión integral tiene que concretarse en un proceso de enseñanza y aprendizaje que promueva los derechos humanos, la ética y la igualdad de género.

Sin embargo, aunque la ESI disponga de relevancia institucional, no resulta suficiente como norma por sí sola para lograr modificar los sistemas de creencias vigentes y hegemónicos acerca de la sexualidad y de las relaciones de género, como tampoco puede transformar rápida y efectivamente las consideraciones con respecto al rol del sistema educativo en términos de derechos sexuales y reproductivos (Ramírez, 2016). Siguiendo las ideas de Ramírez (2016) esto se cristaliza en una tensión inevitable entre el marco normativo imperante y legítimo, y la complejidad de lograr ponerlo en práctica en cada institución escolar en general, y en cada aula en particular, donde tienen lugar la diversidad de significados respecto a conceptos legales, como así también donde aparecen los diferentes tipos de resistencias.

## *Acoso escolar y Heteronormatividad/Cisnormatividad en Adolescentes*

La adolescencia convive y establece relaciones sociales dentro de un contexto en donde los roles y estereotipos sexuales y de género se encuentran presentes; los medios masivos de comunicación transmiten mensajes que hiper-sexualizan a las mujeres y realzan la imagen de los varones, ubicándolos en un lugar de dominación (Crespo, 2017). Esta transmisión de los estereotipos de género ligados a lógicas binarias son interiorizados por los y las jóvenes. Al respecto, Flores (2015) plantea que no es habitual que se hable acerca de cómo la heterosexualidad, considerada como un régimen político de regulación corporal, moldea la vida de las personas, sus afectos, sus cuerpos, sus prácticas pedagógicas. Tampoco se cuestiona, según la autora, cómo la pedagogía informal e institucionalizada promueve y legitima formas normativas de la experiencia del género -aquella que es administrada por la ley binaria de la feminidad y la masculinidad imponiendo modelos que son hegemónicos de identidad de género y sexual- que dan como consecuencia la producción de cuerpos dañados de niños, niñas y adolescentes (Flores, 2015). La escuela puede considerarse como un espacio en donde se produce y reproduce los dispositivos de discriminación que tienen lugar en la sociedad en general (Boy, et. al., 2014); por lo que la discriminación por identidad sexual y de género, a partir de posturas legitimadas por la heteronormatividad y la cisnormatividad, conducen a situaciones de acoso escolar provocando la estigmatización, la exclusión, el ocultamiento, el aislamiento, el hostigamiento, la agresión -física y/o psicológica- e incluso el suicidio de gays, lesbianas, travestis, trans, personas intersex y bisexuales (Flores, 2015). Estas manifestaciones son el resultado de distintos modelos del saber y modos discursivos que llevan a las personas a avalar las lógicas de una cultura estrictamente arraigada al machismo, y que son propias de las sociedades modernas que responden a la heterocisnorma (Maniago, 2021). Ya lo planteaba Foucault (2019) en Historia de la sexualidad, que los discursos sobre el sexo comenzaron a multiplicarse a partir del siglo XVIII dentro del campo del ejercicio del poder; en efecto, las instituciones en su plena utilización del poder fomentaban a que se hable de sexo y en hacerlo hablar en su absoluto detalle. En otras palabras, Foucault (2019) sostiene que vivimos en una sociedad confesante, y que como tal se tiene la tarea de decirse a uno mismo y también a algún otro todo lo que concierne al campo de las sensaciones, pensamientos y placeres que tienen algún tipo de relación con el sexo, ya

sea por medio del cuerpo o del alma; se trata del intento de transformar el deseo en discurso en su plena totalidad. En este plano del discurso obligado, cuando se silencian, se omiten y/o se castigan a las identidades sexuales y de género no heteronormativas en el interior del aula o en la escuela, se está practicando una política del desconocimiento, que tiene como consecuencia ocasionar daños al oprimir las posibilidades de vivir y habitar los cuerpos, como así también a las posibilidades de expansión y recreación del repertorio de conductas, sensibilidades y deseos de las personas no heteronormativas y/o no cisnormativas (Flores, 2015).

La escuela como institución heredada de la sociedad occidental moderna, constituye un espacio en el cual tienen lugar identidades y subjetividades que se originan a partir de un proceso plural, permanente y complejo, en el que las personas se encuentran activas participantes y comprometidas (Colectiva Feminista La Revuelta, 2006). La Colectiva Feminista “La Revuelta” (2006) plantea que la escuela como tal constituye, desde sus orígenes, un terreno que instala diferencias, ya sea en relación al sexo, género, posición social, raza, etnia, entre otros, a pesar de los discursos e intentos de instaurar la idea de la igualdad desde las leyes educativas, las autoridades gubernamentales y los medios de comunicación. En este sentido, la escuela signa el destino y/o las posibilidades de cada estudiante, a través de procesos de ordenamiento, jerarquización y clasificación que se cristalizan en los discursos, reglamentos, teorías pedagógicas, lineamientos curriculares, en las prácticas diarias y en el lenguaje (Colectiva Feminista La Revuelta, 2006). Estos mecanismos de distinción se instalan mediante acciones, códigos y rituales que poco a poco se van naturalizando y que van marcando a los y las estudiantes en lo que refiere a la construcción de sus identidades sociales, fundamentalmente a sus sexualidades e identidades de género. Retomando los planteamientos de Foucault (2019) en Historia de la sexualidad, estos mecanismos de distinción pueden pensarse como herederos de la idea de intensificar, desplazar, modificar y reorientar el deseo mismo, a partir de que el ser humano occidental desde hace tres siglos se encuentre sumergido en la tarea de confesarlo todo sobre su sexualidad.

Siguiendo la misma línea, La Revuelta (2006) plantea que una de las más comunes de las divisiones que la escuela instituye, es la que tiene que ver con los conceptos de masculinidad y feminidad. Esto quiere decir que en las instituciones escolares los y las estudiantes aprenden a ser varones y a ser mujeres; de la misma

manera, aprenden a ser heterosexuales, y a no ser homosexuales, ni travestis, ni trans, ni bisexuales. Esto conlleva a que se aprende a excluir, despreciar y/o violentar a aquellos o aquellas que se consideren diferentes, ya que existe una legitimidad con respecto a lo que implica la masculinidad y la feminidad, a partir de la cual se regula, clasifica, valida o invalida la diversidad de prácticas e identidades sexuales (La Revuelta, 2006). En definitiva, aquellos sujetos que hayan vivenciado este tipo de situaciones como la exclusión, la negación, el castigo, la normalización, la confesión, entre otras, experimentan las consecuencias de la heterocisnormatividad (Maniago, 2021).

En efecto, Maniago (2021) afirma:

Así como la ciencia, la religión, la educación tradicional y diversas instituciones modernas negaron y patologizaron la homosexualidad, la intersexualidad y todas las identidades disidentes, también normalizaron la heterosexualidad y las identidades cisgénero en pos de la reproducción de la especie, junto con el establecimiento de roles de género asignados culturalmente con sus correspondientes representaciones y estereotipos (Maniago, 2021, p. 5).

Por lo tanto, el rol de las instituciones educativas es fundamental para fomentar la inclusión y trabajar la diversidad (Maniago, 2021), respetando las disidencias y tensionando la heterocisnorma.

### ***Acoso escolar e identidad sexual y/o de género en adolescentes***

A raíz de lo planteado en párrafos anteriores, se puede decir que la violencia y la exclusión por identidad sexual o de género, es resultado de un sistema cultural que está íntimamente vinculado al binarismo, al patriarcado y a la norma cisgénero (Soich, 2019). Tales exclusiones suelen iniciarse en la infancia y en la adolescencia, cuando las personas empiezan a expresar su identidad de género no heterocisnormativa, a través de sus comportamientos, elección de ropa, entre otros (Soich, 2019). De la misma manera, al formar parte de esta sociedad confesante que planteaba Foucault (2019), los jóvenes quedan también expuestos a un ritual de producción de verdad en el que deben confesar todo acerca de su comportamiento sexual; cabe destacar, que este tipo de exigencias no

se dirigen a las prácticas sexuales que se encuentran legitimadas social y culturalmente, sino que están dirigidas a las disidencias, a todas aquellas identidades que se alejan de lo establecido como normal (Maniago, 2021). De esta manera, la escuela secundaria constituye un ámbito donde tienen lugar actos de discriminación; en efecto, el acoso escolar por identidad sexual y/o de género que aparece en forma de agresión verbal y/o física, burla e insultos, es recurrente y proviene de los/as compañeros/as, y reforzado en muchas oportunidades por el desentendimiento y/o la complicidad por parte de los/as docentes, directivos/as u otros integrantes de la institución escolar (Soich, 2019).

Siguiendo a Pichardo y otros (2015) en su guía de diferentes propuestas para alcanzar una educación libre de acoso por identidad de género o sexual, el insulto, la burla, la agresión o la exclusión que nacen de este tipo de situaciones, provocan un agravio no solamente a las víctimas de tales insultos, sino también al conjunto de los y las estudiantes y la población, debido a que deja a entrever que aquellas personas que se alejen de la norma heterocisnormativa serán objetivo de burla o exclusión. Si bien, existen más docentes, estudiantes y/o familiares que se involucran y actúan ante estas situaciones de acoso escolar por identidad de género, continúa existiendo una suerte de normalización de la exclusión o rechazo hacia las disidencias, que obstaculiza su modificación (Pichardo, et al, 2015).

Por otro lado, este tipo de acoso escolar también es conocido como acoso escolar LGBT-fóbico y es entendido como aquel que se dirige hacia personas que su identidad de género o sexual u opción sexual no coincide con lo establecido por el modelo heterosexual y cis-sexual dominante y hegemónico (Álvarez, et al., 2017). Asimismo, se encuentra caracterizado por comportamientos violentos y de exclusión, que implican insultos, amenazas y agresiones físicas dirigidos a aquellas personas que pertenecen al colectivo LGBTIQ+ (Álvarez, et. al., 2017). Al respecto, según la UNESCO, el acoso escolar por identidad de género y/o sexual es un problema de carácter universal, independientemente de la cultura o sistema de creencias de cada país (Pichardo, et. al., 2015). En efecto, en Argentina los delitos de odio tienen su origen en gran parte en la identidad de género u orientación sexual, y suelen ser más frecuentes que el acoso por otras características de las personas como la etnicidad o la discapacidad (Pichardo, et. al., 2015). Según los autores Pichardo, et. al. (2015) se han realizado distintos estudios en Argentina acerca de esta problemática que han demostrado que, si bien la situación fue mejorando con el paso de los años, tanto la homofobia como la

transfobia continúan siendo el motivo principal para el rechazo, la exclusión, la burla, la agresión y el insulto en las instituciones educativas. En rigor, gran parte de los jóvenes expresan sus respetos hacia la comunidad LGBTIQ, sin embargo, estos no se involucran cuando un grupo de personas llevan a cabo prácticas y/o comentarios de rechazo o discriminación por homofobia y transfobia, posibilitando de esta manera que este tipo de actitudes predominen en las escuelas (Pichardo, et. al., 2015).

En relación a esto último, los autores han postulado lo siguiente:

Según el Instituto de la Juventud, tres de cada cuatro jóvenes entre quince y diecinueve años han sido testigos de agresiones homófobas en sus centros educativos en forma de rumores, insultos y burlas y un 6,4% han presenciado palizas contra lesbianas, gays, bisexuales o trans. Según el mismo estudio, alrededor del 20% de los y las jóvenes manifiestan un nítido rechazo a la diversidad sexual (Pichardo, et. al., 2015, p 17).

Si bien existen cada vez más docentes, directivos, familiares, alumnado y otros integrantes que conforman las instituciones educativas que intervienen de manera determinada cuando suceden situaciones de acoso escolar por identidad de género, continúa existiendo una normalización de la homofobia y la transfobia, que hace referencia a la creencia de que el insulto, la exclusión o la violencia de carácter homófoba y tráfoba es normal y que forma parte de un modelo cultural que no se debe modificar (Pichardo, et.al., 2015). Este tipo de discursos y accionares discriminatorios hacia las disidencias sexuales y de género, marca un camino de agravios hacia no solamente aquellas personas que constituyen el objetivo de los insultos y agresiones, sino a los y las estudiantes en su conjunto, puesto que deja entrever que cualquier sujeto que no se ajuste a la norma heterosexual y cis-sexual será víctima de tales insultos y agresiones (Pichardo, et.al., 2015).

### ***Docencia y acoso escolar por identidad sexual y/o de género***

Según el autor Pievi (2020) el sistema educativo escolar continúa respondiendo al modelo modernista basado por valores normalistas, heteronormativos y sexistas, que promueven la construcción de una mirada dicotómica hacia las personas, prolongando de esta manera las relaciones de poder propias del sistema patriarcal. En las

instituciones escolares los discursos hegemónicos afectan a los saberes y prácticas en cuanto a temáticas de género y sexualidad (Flores, 2015). La confluencia del desarrollo pedagógico con la sexualidad da como resultado la disyuntiva que es personal y al mismo tiempo profesional, llevando a un interrogante intelectual y ético, a la vez que abre el camino al análisis sobre dónde nos encontramos y de qué modo en cuanto al rol de enseñar y aprender sobre las sexualidades (Flores, 2015).

Pievi (2020) sostiene que a partir de distintas investigaciones que se han realizado sobre el accionar docente frente a temáticas de diversidad sexual y de género se ha llegado a la conclusión de las dudas que los docentes presentan con respecto a abordar contenidos vinculados al género y sexualidad. Siguiendo esta misma línea, el autor se pregunta de qué manera las prácticas del colectivo docente han promovido la producción y reproducción de creencias hegemónicas en las instituciones educativas secundarias. Si bien en la Argentina se han llevado a cabo distintas propuestas legislativas de carácter inclusivo con el fin de cubrir las necesidades de aquellas sexualidades no heteronormativas, continúan reproduciéndose en distintas áreas de la vida cotidiana prácticas sociales que discriminan y defienden los discursos androcentristas, heteronormativos y sexistas (Pievi, 2020).

Al respecto, Flores (2015) afirma:

El opacamiento de la identidad sexual de quien enseña tiene significativos efectos epistemológicos y políticos, entre ellos, que el conocimiento de las sexualidades se muestra desencarnado y objetivado a través de una relación de distanciamiento del propio cuerpo y de los otros, además de ubicar a la heterosexualidad como un lugar de supuesta neutralidad a través de su silenciamiento y autoinvisibilización; esto reconduce, paradójicamente, a una reprivatización de la sexualidad (Flores, 2015, pp 2-3).

De esta manera, la escuela como institución y organización ocupa un lugar en la actualidad donde la violencia hacia el colectivo LGBTIQ+ continúa sucediendo y que responde a un modelo normalista, según el cual todo lo que sea considerado como diverso es sinónimo de inadecuado (Pievi, 2020). Esto tiene como consecuencia la

interiorización de ciertos tipos de roles ligados al género, por lo que el sexismo se encuentra en la base del acoso escolar ligado a la identidad de género y a la orientación sexual. “La masculinidad hegemónica se construye como una totalidad invulnerable. Las escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) continúan manteniendo un discurso sustentado en el binarismo sexual y en la complementariedad de los géneros” (Pievi, 2020, p.11).

Esta problemática explica el desafío que significa llevar a cabo políticas educativas relacionadas al género y a la sexualidad; esto es que, aunque exista un respaldo legal, continúa la idea de alcanzar una manera de conciliar perspectivas integrales con aquellas más conservadoras (Rodríguez & Pease, 2020). Todo esto se cristaliza de igual modo en el rol de los y las docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que las temáticas de género y sexualidad atraviesan transversalmente los contenidos académicos y sus labores (Rodríguez & Pease, 2020). Asimismo, Pievi (2020) plantea que existen tensiones en las posturas de los y las docentes frente a estas temáticas, ya que la escuela constituye un ámbito posibilitador y coercitivo a la vez. Estas tensiones implican, por una parte, la búsqueda de normas, ordenamientos, marcos de referencia y reglas con respecto a géneros y sexualidades, y por otra parte, la necesidad de poder empatizar y respetar a la diversidad, ofreciendo contención. Siguiendo las ideas de las autoras Rodríguez y Pease (2020), si se piensa en una educación enfocada desde una mirada integral sobre género y sexualidad, es pensar en una educación que tenga como objetivo impulsar y garantizar el acceso igualitario a las oportunidades educativas y a los espacios de enseñanza y aprendizaje para todas las personas, libre de discriminación por género y estereotipos de género. En efecto, se trata de una educación que contempla la diversidad en materia de género, orientación sexual y sexualidad que se distancian de las heteronormadas (Rodríguez & Pease, 2020).

Las creencias de los y las docentes constituyen estructuras mentales que se utilizan para comprender de manera personal la realidad de la educación, abarcando desde cómo se aprende hasta cómo se enseña y cómo afecta de esta manera al accionar pedagógico del o la docente (Rodríguez & Pease, 2020). Estas creencias docentes, en definitiva, son propuestas subjetivas construidas de manera individual con el objetivo de comprender y justificar sus decisiones y modos de actuar tanto a nivel personal como a nivel profesional (Rodríguez & Pease, 2020). Pese a esta difícil realidad, los trabajos que estudian las complejidades de la mirada de género en la educación y de la

educación sexual integral desde las creencias docentes continúan siendo escasos (Rodríguez & Pease, 2020). Algunos de ellos son, por ejemplo, un estudio que se realizó en España que consistió en una investigación con docentes de nivel secundario, cuyos resultados fueron que existe una mirada restringida sobre la sexualidad, reproduciendo de este modo estereotipos ligados a la orientación sexual y al género. Otro estudio, realizado en Brasil, registró que las creencias de los y las docentes con respecto a la sexualidad y al género se encuentran basadas en representaciones hegemónicas de las feminidades y las masculinidades, dando como resultado situaciones de exclusión, discriminación y marginación entre las distintas sexualidades y géneros. Esta investigación llega a la conclusión que existe un rol que falla para llevar adelante una educación sexual desde un enfoque transversal, puesto que se encuentra limitada a prácticas heteronormadas que resultan regulatorias y correctivas. Por último, se realizó una investigación en Argentina con docentes de nivel secundario, donde se identificó la existencia de creencias que son fundamentalmente estereotipadas y heteronormadas con respecto al género y a la sexualidad, reflejando un predominio de los roles masculinos sobre los femeninos (Rodríguez & Pease, 2020).

Justamente, y en relación a lo planteado en el párrafo anterior, Pievi (2020) plantea que la educación secundaria en Argentina ha sido puramente tradicionalista y disciplinar, en la cual los y las docentes debían tener respuestas precisas ante las situaciones planteadas por sus estudiantes. En la subjetividad de los y las docentes los saberes o conocimientos académicos sobre sexualidades y géneros resultan escasos, por lo que no les proporcionan la confianza suficientes para accionar y dar respuesta ante las situaciones problemáticas relacionadas a tales temáticas (Pievi, 2020). Es por ello que algunos/as de ellos/as optan por desligarse de dichas problemáticas vinculadas a la ESI, y que otros/as docentes se ocupen de ello. A su vez, Crespo (2017) plantea que este desconocimiento pedagógico o desinterés por parte de algunos/as docentes en relación a esta temática, tiene como resultado que exista una falta de percepción frente a posibles situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género, poniendo énfasis en las justificaciones de que son temas de los/as jóvenes o que en la escuela donde enseñan no ocurren tales situaciones. Al respecto, Pievi (2020) sostiene que el desconocimiento por parte del grupo docente sobre temáticas relacionadas a la diversidad sexual y de género, reflejan los posicionamientos críticos frente a la formación profesional de los y las docentes, poniendo énfasis en la falta de una formación en el nivel superior con respecto

a este tipo de problemáticas. Esto visibiliza la subestimación a las voces pedagógico-didácticas (Pievi, 2020).

Siguiendo las ideas de Flores (2015), más allá de la construcción de los espacios curriculares donde se aborda la ESI, en las escuelas las sexualidades se hablan y se practican de manera constante en tiempo y espacio, y constituyen un asunto que es público y al mismo tiempo político, puesto que continuamente quienes integran a las instituciones escolares transmiten sus ideas sobre los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad, de las sexualidades, de las habilitaciones y procripciones de la moral que guía a la sociedad en general, y de las formas tanto sociales como culturales autorizadas y sancionadas para vivenciar los géneros. Es por esta razón, y siguiendo las ideas de Crespo (2017), resulta fundamental la construcción de talleres de educación afectivo-sexual con perspectiva de género; en otras palabras, espacios donde se realice un abordaje del funcionamiento de los roles y estereotipos de género, cuestionando los roles sexuales impuestos social y culturalmente. Del mismo modo, es preciso trabajar la diversidad sexual y de género, y sus múltiples posibilidades, que se distancian de los modelos binarios sexuales y de género, promoviendo el respeto y la igualdad en términos de derechos frente a la diversidad sexual (Crespo, 2017).

## **Método**

### ***Diseño***

El presente trabajo consistió en un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, utilizando como metodología cualitativa la teoría fundamentada. Asimismo, la elección del diseño permitió, por un lado, indagar sobre los objetivos del estudio, relacionados a una problemática que se encuentra en auge, y, por otro lado, la obtención de una mirada genérica de las participantes docentes. Hernández Sampieri (2014) define a la teoría fundamentada como un diseño y producto, a partir del cual los/as investigadores/as construyen una teoría o una explicación general acerca de un proceso, interacciones, acciones o fenómeno, aplicándose a un contexto específico y a partir de la mirada de los/as participantes. Asimismo, el autor plantea que el/la investigador/a que produce tal aproximación afirman que las teorías deben estar basadas en los datos obtenidos en el campo.

A su vez, se optó por un diseño descriptivo y exploratorio, ya que proporcionó una visión de las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes a partir de datos que proporcionaron las docentes desde sus diferentes perspectivas en forma de palabras y/o imágenes. Constituyó un estudio transversal debido a que los datos que se obtuvieron fueron recogidos en un determinado tiempo y espacio

### ***Participantes***

La población escogida para el presente estudio fueron docentes mujeres de nivel secundario que residen en Buenos Aires (AMBA), entre 23 y 50 años de edad. Las participantes se seleccionaron por medio de un muestreo intencional teórico, buscando incluir distintos sectores sociales -clases bajas, medias y altas- y que enseñen en instituciones escolares públicas y privadas, católicas y laicas, con el fin de contar con una mirada amplia de las mismas. Para ello se requirió la participación de diez docentes, a quienes se contactó a través de la técnica ‘bola de nieve’ de Taylor y Bogdan (2008). Conforme a los objetivos de la investigación, como criterios de inclusión se establecieron que las docentes se encuentren actualmente en ejercicio de su profesión, que hayan tenido o tengan como estudiantes a uno o más adolescentes cuya identidad sexual y/o de género no se ajuste a las identidades heterocisnormativas, y que firmen el consentimiento informado antes de llevar a cabo las entrevistas.

Fueron excluidos aquellas que no estén actualmente en ejercicio, como así también docentes con otras identidades de género.

### ***Instrumento de recolección de datos***

Para la recolección de datos se realizó a las docentes entrevistas semiestructuradas, con el fin de obtener información acerca del tema de investigación escogido, desde la experiencia y perspectiva de las participantes de trabajar en el campo de interés. Siguiendo a Hernández Sampieri (2014), las entrevistas semiestructuradas se realizan a partir de una guía de preguntas y el/la entrevistador/a puede agregar preguntas adicionales libremente con el objetivo de obtener más información y/o aclarar conceptos. Tal guía de preguntas fue pensada y construida a partir de tres categorías temáticas basadas en los objetivos de la presente investigación: acoso escolar por

identidad sexual y/o de género en adolescentes; heterocisnormatividad; y herramientas pedagógicas de intervención.

### ***Procedimiento***

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas se buscó establecer el contacto con las docentes a través de los contactos brindados por recomendación de las mismas docentes que participaron en la presente investigación, lo que Taylor y Bogdan (2008) denominan técnica de la ‘bola de nieve’. Esto último implica justamente que a partir de conocer a los participantes que facilitan información, se pueda lograr la presentación de otros. Una vez que fueron contactadas las participantes, se les hizo entrega del consentimiento informado con el objetivo de que autoricen la realización de la entrevista para una investigación con fines académicos.

Por su parte, y en cuanto al contexto y tiempo de recolección de datos, las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, acordando con las docentes fecha y horario a convenir, siendo grabadas con el fin de poder realizar luego la transcripción y análisis de las mismas.

## **Resultados**

### ***Datos sociodemográficos de la muestra***

**Tabla 1: Datos sociodemográficos**

	Edad	Antigüedad de docente	Área de docencia	Docencia en escuelas públicas (1)	Docencia en escuelas privadas(2)	Edades de estudiantes
<b>Marina</b>	23	2	Matemática	1	2	12 a 15
<b>Ámbar</b>	23	2	Matemática	3	0	12 a 19
<b>Julieta</b>	43	10	Filosofía, Sociología y Psicología	1	2	16 a 18
<b>Sofía</b>	43	11	Lengua y Literatura	1	4	13 a 15
<b>Lucía</b>	50	30	Lengua y Literatura	0	6	13 a 18
<b>Florencia</b>	41	22	Inglés	2	4	12 a 18
<b>Jazmín</b>	38	2	Biología	2	0	14 a 17
<b>Malena</b>	36	19	Geografía	4	0	13 a 18
<b>Rocío</b>	39	10	Historia y Formación ética y ciudadana	2	0	13 a 16
<b>Cecilia</b>	36	10	Introducción a la química y Fundamentos de la química	6	0	16 a 17

(1) Número de escuelas de gestión pública en las que ejerce docencia

(2) Número de escuelas de gestión privada en las que ejerce docencia

Fuente: Elaboración propia del material del trabajo de campo, Steinbeisser, 2023

**Gráfico 1: Antigüedad de las docentes**

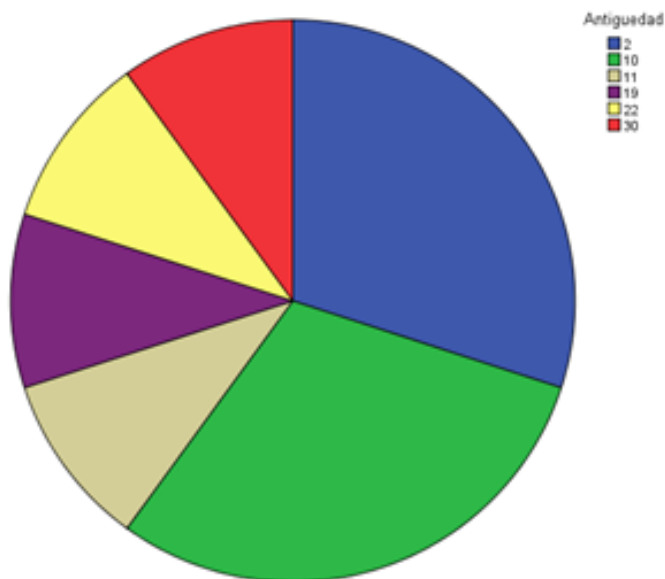


Gráfico 2: Antigüedad de las docentes según el número de escuelas en las que ejercen.

Fuente: Elaboración propia del material del trabajo de campo, Steinbeisser, 2023

Para la interpretación de los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a las diez docentes, se construyeron como se mencionó anteriormente tres categorías -Acoso escolar por identidad sexual y/o de género, Heterocisnormatividad y Herramientas pedagógicas de intervención docente- y dos subcategorías temáticas -Causas del acoso escolar por identidad sexual y/o de género y Representaciones sobre identidad sexual y/o de género- basadas en los objetivos de la presente investigación; a ellas se adicionaron dos subcategorías temáticas emergentes de las entrevistas - Silencio docente y Equipo de orientación escolar- que resultaron pertinentes o significativas para el análisis de la problemática planteada. Con el fin de preservar la identidad de las docentes entrevistadas, se utilizaron nombres ficticios para mencionarlas.

### ***Categoría 1: Acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes***

La gran mayoría de las docentes, tanto de escuelas públicas y privadas, católicas como laicas, afirma no haber presenciado una situación de acoso escolar por identidad

sexual y/o de género a algún adolescente, ni dentro ni fuera del aula. Del mismo modo ocurre si se tiene en cuenta la antigüedad de ejercicio profesional de las docentes; no obstante, sí comentan haber escuchado de algún caso en las escuelas donde enseñan o que los/as mismos/as docentes tienen discursos cargados de prejuicios que habilitan este tipo de situaciones. Así, Florencia manifestó: "No, no lo presencié, pero si me he enterado de cuestiones que han sucedido en la escuela de acoso por identidad de género, pero no delante de mí, o sea, no lo vi. Vi quizás consecuencias de estas cuestiones".

Asimismo, Marina expresó:

No presencié, pero yo lo noto en comentarios en cómo hablan en la sala de profesores, cómo se refieren a los alumnos. Si desde los docentes juzgamos de esa manera, ¿qué queda para los alumnos, que nos escuchan a nosotros? Porque vos sacas la barrera de que eso se puede hacer o por lo menos en tu materia.

En relación a lo expresado por la docente en el párrafo anterior, Flores (2015) sostiene que las sexualidades dentro de las escuelas constituyen un asunto público y político, ya que de forma continua quienes integran a las instituciones escolares transmiten sus ideas en cuanto a los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad, de las sexualidades y de las habilitaciones que guían a la sociedad y, además, las formas sociales y culturales que son autorizadas y sancionadas para vivenciar los géneros y la sexualidad.

Sin embargo, sólo dos de las diez entrevistadas manifestaron haber presenciado una situación de acoso escolar por identidad sexual y/o de género cada una: relatan que tales acosos fueron dirigidos hacia un estudiante trans por parte de un grupo de compañeros, y hacia un estudiante cuya atracción sexual era homosexual, siendo la situación ocasionada tanto por compañeros como por docentes, respectivamente. En efecto, los discursos y las acciones discriminatorias hacia las disidencias sexuales y de género, no sólo constituyen un agravio para quienes son el objetivo de los insultos y agresiones, sino también a los/as estudiantes en su totalidad, ya que refleja que cualquier persona que no cumpla con las características que se consideran normales, será víctimas de tales insultos y agresiones (Pichardo, et al., 2015).

Al respecto, Lucía expresó:

Quizás hubo problemas sí, con la sexualidad, más que con el género. Tuve algún alumno hostigado por su homosexualidad, no había un problema de identidad de género, sino tenía que ver más con la sexualidad del alumno solamente. En séptimo grado fue hostigado, yo estaba en secundaria. Hubo un grupo que lo acosó, más que lo acosó, lo violentó, medio que lo encerró, que le quiso pegar, sus propios compañeros de grado.

Asimismo, Rocío relató:

Bueno el año pasado pasó en el colegio en primer año...era una chica que estaba en proceso de cambio, que quería que la llamen por otro nombre, su nombre de varón. Y eso sí generó en el curso de un grupito, como esto de 'te seguimos llamando como te llamabas antes', 'vos no sos varón'. Y algunos docentes que también por desconocimiento o porque no querían llamarlo con su nombre que ella había elegido, entonces ahí sí hubo intervención.

### ***Subcategoría 1: Causas del acoso escolar por identidad sexual y/o de género***

En relación a las causas que provocan las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes, la mayoría de las docentes entrevistadas las atribuyen por un lado, al desconocimiento y al poco interés de informarse por parte de los/as alumnos/as y del grupo docente; y, por otro lado, a la conflictividad social de una cultura machista que se replica en el seno de las escuelas. Así lo expresó Jazmín: “El primer motivo es la ignorancia, porque no saben ni siquiera lo que es, porque no hay empatía tampoco, entonces no se ponen en el lugar del otro o de la otra para sentir lo que están viviendo esas personas”. En relación a esto, Martínez y otros (2019) sostienen que el acoso escolar es un problema social de carácter significativo y que se ejecuta en un ambiente relacional determinado, constituido por el ámbito educativo.

De igual modo, Marina afirmó:

El poco interés de informarse bien. Yo la verdad es que en algún punto tampoco sé tanto, el tema es que a mí me interesa y me quiero formar para poder saber. Y hay otras personas que no. Yo creo que esto sigue existiendo porque no hay ganas de que no exista.

Por su parte, Malena expresó: “O por el desconocimiento, o yo creo que puede ser por ese machismo que hay, pero no tanto en las familias sino en la sociedad, que ya está como arraigado eso”.

De la misma manera, asociaron esta problemática a situaciones de poder heterosexual que domina al más vulnerable, tomándolo a este último como adversario que pone en riesgo o amenaza su lugar de prestigio social. Justamente, Alvarez y otros (2017) sostienen que las agresiones que se producen en el acoso escolar son de carácter intencional y que son originadas por una relación de poder desequilibrada. Al respecto, Julieta planteó:

Me parece que hay una cuestión de conflictividad social que no puede dejar de replicarse en la escuela. El acoso por identidad de género me parece que tiene que ver con esta idea general de que no se puede aceptar la diferencia sin que los prejuicios se impongan y sin que uno deje de ver al otro diferente como un enemigo o como alguien que puede poner en riesgo mi seguridad.

En efecto, los autores Boy y otros (2014) plantean que a través del acoso escolar se reafirman los estereotipos y las formas de vida que han sido legitimadas por la sociedad, por lo que aquellos estudiantes que pretendan vivir por fuera de tales estereotipos, pueden ser percibidos como ajenos, poco ‘normales’. A su vez, una minoría de docentes relaciona las causas del acoso a la violencia social y familiar que se reproduce en las aulas y que es utilizada como herramienta de sometimiento. Al respecto, Jazmín expresó:

Me parece que tiene que ver con esta oleada de violencia que ataca a cualquier característica que tenga el otro y que a mí me parezca que

puede ser motivo de burla o de ataque. Yo veo en la diferencia del otro la debilidad también.

Finalmente, una de las docentes menciona que el acoso escolar por identidad sexual y/o de género es consecuencia de la misma persona que acosa, vinculándolo a los propios estados de ánimos de esta última. Así lo manifestó Cecilia:

Los chicos no tienen un por qué. Ponele, tengo un par de cursos de chicas, o sea biológicamente mujeres, pero que están vestidas... parecen más varones que mujeres. Es más por esto que te digo de que es consecuencia de la propia persona, si tuvo un día malo o si tuvo quilombos o viene y vos te cruzaste, o sea no sé si es por identidad de género, yo siento que no, no lo veo por lo menos en mi curso, Es como que yo siento que eso ya está más naturalizado, ni les jode a los pibes.

En cuanto a lo que les provoca como docentes que estas situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes continúen ocurriendo, la mayoría expresa preocupación e indignación. Otro grupo sostiene que deben replantearse como profesionales de la educación su rol dentro y fuera del aula, ya que en muchas oportunidades el/la docente habilita, a partir de sus discursos, que la exclusión y la violencia entre sus estudiantes continúe reproduciéndose. Al respecto, Marina planteó: “Me causa mucha indignación, y como te dije antes, me parece que si nosotros como docentes no nos replanteamos nuestras formas de pensar y de decir, vamos a continuar habilitando a que los chicos se discriminen entre ellos”. Esto da cuenta de cómo las temáticas de sexualidad y de género atraviesan de forma transversal los procesos de enseñanza y aprendizaje y la labor docente (Rodríguez & Pease, 2020); de modo que, la confluencia del desarrollo pedagógico con la sexualidad y el género tiene como resultado la disyuntiva que es personal y al mismo tiempo profesional, llevando a un interrogante ético e intelectual, a la vez que abre el camino a un análisis sobre dónde se encuentra el/la docente y de qué modo en cuanto a su rol de enseñar y aprender sobre la sexualidad y sus múltiples posibilidades (Flores, 2015).

## ***Subcategoría 2: Representaciones sobre identidad sexual y/o de género***

En relación a lo que las docentes entrevistadas entienden por identidad sexual y/o de género, la muestra presenta una idea general de lo que significa este concepto. La mayoría de ellas explican este término como la autopercepción a partir de una lógica binaria, es decir, como la identificación con el género femenino o el masculino. Así Cecilia expresó: “Es lo que uno es, como se autopercibe. Género femenino o género masculino. Lo que uno siente, con lo que uno se identifica”.

Por otro lado, otro grupo minoritario de docentes lo relaciona a las formas de autopercepción en cuanto al género y sexualidad, distinguiéndose de lo puramente biológico y abarcando las distintas posibilidades de identificaciones y gustos sexuales, y que constituyen, además, una decisión voluntaria de las personas en cuanto a su identidad como derecho que debe ser respetado y reconocido socialmente. Al respecto, Julieta afirmó: "Es la posibilidad de autoperibirse fuera de todo determinismo biológico. La posibilidad de que este cambio de paradigma le asigne a las personas poder decidir voluntariamente acerca de su género, de su sexualidad". Esto coincide con la primera dimensión en relación al género y la sexualidad dentro del ámbito educativo planteada por las autoras Rodríguez y Pease (2020), quienes sostienen que el género es un conglomerado de normas y preceptos construido social y culturalmente en cuanto a lo que implica ser mujer u hombre, basados en las distinciones puramente biológicas que existen entre las personas, por lo que rompe con las miradas biologicistas y binarias del género. Paralelamente, una minoría admite desconocer el concepto, relacionándolo únicamente a la autopercepción en cuanto al género.

Por último, sólo una docente incluye dentro de las distintas identidades sexuales y/o de género, a la cis-sexual y a la heterosexualidad, aseverando que también constituyen decisiones, pero que son generalmente asociadas a lo natural. La identidad sexual es, precisamente, la autoconciencia o la vivencia personal e interna de una persona de sentirse femenina o masculina o bien fuera de la categoría binaria; y además, implica la atracción sexual y afectiva que la persona experimenta internamente en relación a sus sentimientos hacia otras personas (Rodríguez & Pease, 2020).

Así, Sofía planteó:

Es la identidad autopercebida por cada individuo, cómo quiere ser llamado, reconocido, tratado, en qué género se sienta cómodo/cómoda, y

al mismo tiempo, lo que tiene que ver con su atracción sexual. Puede ser trans pero también puede ser cis, en identidad de género puede reconocerse como mujer y querer ser llamada como mujer, como hombre ser llamado hombre, lo que pasa es que eso no está pensado, parece que eso es lo natural y en realidad también es una decisión.

### ***Categoría 2: Heterocisnormatividad***

En relación a lo que significa heterocisnormatividad, la mayoría de las docentes entrevistadas desconoce el concepto, por lo que intentaron definirlo a partir de ideas aproximadas. Asociaron a la heterocisnorma con la norma heterosexual que es aceptada y domina a una sociedad. Así lo manifestó Marina: "La palabra no la había escuchado, entiendo que debe venir de lo que es 'normal' para todos".

Un grupo minoritario de docentes no supo definir el concepto. Este desconocimiento del término puede deberse a que no es habitual que se hable de cómo la heterosexualidad y la cis-sexualidad, consideradas como sistemas políticos que regulan los cuerpos, moldean la vida de los seres humanos, en cuanto a sus afectos, cuerpos y prácticas pedagógicas (Flores, 2015). Del mismo modo, tampoco se cuestiona cómo la pedagogía informal e institucionalizada promueve y legitima formas normativas de experimentar el género y la sexualidad- aquellas que son administradas por leyes binarias de lo femenino y lo masculino, imponiendo modelos hegemónicos de identidad sexual y de género- dando como consecuencia la producción de cuerpos dañados de (Flores, 2015), en este caso, adolescentes. Por el contrario, sólo una docente tenía conocimiento del término, definiéndolo como la norma heterosexual y cis-sexual que rige social y culturalmente a una comunidad, y que se constituye como lo esperado, lo normal y lo aceptado, mientras que todo lo que quede por fuera de esa norma es lo desviado, lo inaceptable o lo que hay que tolerar. Al respecto Sofía expresó:

Sería la norma que rige culturalmente, socialmente una comunidad y esta norma es heterosexual y cis porque corresponde a que el cuerpo que portas y que se manifieste como tal, o sea que su vestimenta, su apariencia sea la que corresponde con el sexo genital con el que nació y

que su comportamiento sexual sea también heterosexual. En realidad, la norma lo que está bien es eso, lo esperado, la expectativa de comportamiento. Lo demás, es lo desviado, que, aunque no se lo agrede, sigue siendo lo que está al costado de la norma y entonces, es más marginal, es la excepción que se perdona, o esta idea de lo que toleramos, ¿por qué tolerar no?

Por otra parte, la mayoría de las docentes entrevistadas al desconocer el concepto de heterocisnormatividad, intentaron por aproximación relacionar este término con las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes. Consideran que los y las adolescentes replican en la escuela lo aprendido culturalmente acerca de lo que se cree que es normal, y esas creencias se basan en la idea de que lo que se supone que está bien es el lugar de quien o quienes dominan; y quien domina es aquella persona que encarna esta norma de la forma más hegemónica posible y quien tiene el poder de aniquilar. Los otros son quienes se encuentran por debajo de esta norma, ocupando el lugar de anormales y los que rompen la regla; por lo que el resultado son estas situaciones de hostigamiento por identidad sexual y/o de género.

Al respecto, Ámbar sostuvo:

Creo que la heterocisnorma es lo que socialmente o culturalmente te inculcan cuando sos chico. Si te gustan los hombres sos gay y eso está mal. Y eso tiene mucho que ver con el acoso por identidad de género. Porque si a vos te formaron así culturalmente en tu familia, después lo replicas con las demás personas.

En relación a lo planteado hasta aquí, Boy, et al. (2014) sostienen que la escuela es un espacio donde se producen y reproducen los dispositivos de discriminación que tienen lugar de manera general en la sociedad. Por lo que, según la autora Flores (2015), la discriminación por identidad sexual y/o de género, avalada por posturas ideológicas y políticas legitimadas por la heterocisnormatividad, tienen como consecuencia las situaciones de acoso escolar provocando estigmatización, la exclusión, el ocultamiento,

el aislamiento, el hostigamiento, la agresión física y/o psicológica, e incluso el suicidio de las disidencias sexuales y de género.

Asimismo, otro grupo de docentes sostiene que es importante comenzar a hablar y plantear recursos de prevención para tensionar la heterocisnorma reproducida en las aulas y/o fuera de ellas, y evitar así las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género entre los y las adolescentes, y creen firmemente que es posible que esto suceda, siempre y cuando el sistema educativo acompañe al trabajo docente.

Así, Cecilia expresó:

Me parece que es posible romper con la heterocisnorma, pero creo que conlleva un laburo medio extra, preventivo, que no sé si el sistema educativo en general está dispuesto a correr. Es como más fácil ocuparse del acosado, de mandarlo al taller, a terapia, que del que acosa... Tampoco es que necesitan herramientas muy complejas supongo para que sean imposibles de aplicar. Es un poco dejar de ver por uno y ver por el otro, que es algo que cuesta muchísimo como sociedad, entonces en el colegio lo ves mucho más. Es salir de la zona de confort.

En suma, como afirma Rodríguez & Pease (2020) para pensar una educación que se enfoque desde una mirada integral en relación a la sexualidad y al género, se debe pensar en una educación que tenga como fin impulsar y garantizar un acceso igualitario a las oportunidades educativas y a los espacios de enseñanza y aprendizaje para todos y todas los/as estudiantes. En definitiva, es pensar en una educación que tiene en consideración la diversidad en materia de género y sexualidad que se alejan de las heterocisnormadas (Rodríguez & Pease, 2020). Por último, un grupo minoritario de docentes no logró establecer una relación entre la heterocisnormarividad y el acoso escolar por identidad sexual y/o de género, ya que desconocían el primer concepto.

### ***Categoría 3: Herramientas pedagógicas de intervención de las docentes***

En este caso, la mayoría de las docentes no se siente con los recursos, ni preparada, ni capacitada para intervenir en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género. Más precisamente, siete de ellas afirman no contar con tales

recursos, y atribuyen esta carencia a la falta de capacitación durante su formación como docentes y en las escuelas en las que enseñan y enseñaron, asegurando que los únicos espacios brindados por las instituciones escolares donde se tratan este tipo de problemáticas, es en la semana de la ESI, a través de talleres y consignas que los y las docentes muchas veces no cumplen.

Asimismo, Marina expresó:

La verdad es que no tengo los recursos. Hoy en día no, y tampoco me siento con apoyo para intervenir. Tampoco me dan esas herramientas en el colegio. No me siento capacitada por ahora, y por eso, me quiero seguir formando porque lo considero necesario.

Por otro lado, Luz afirmó:

Sólo se trabaja en la semana de la ESI. Yo por ejemplo doy clases dos veces a la semana y una de esas clases tenía que hacer algo por la semana de la ESI. Y sí, esa semana vimos todos los afiches pegados en la pared “que la ESI...” “que el acoso...”, pero sino nada. Solo por la semana de la ESI se trabaja y tampoco es que hay un control sobre nosotros si cumplimos o no, es como que da igual.

Esta falta de herramientas pedagógicas de intervención en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes que aseguran las docentes entrevistadas, puede relacionarse a lo que plantean, por un lado Flores (2015), quien sostiene que los discursos hegemónicos que se reproducen en las instituciones escolares influye a los saberes y prácticas vinculados a temáticas de género y sexualidad de quienes integran tales instituciones, como en este caso, al grupo docente. Esto tiene como resultado una confluencia del desarrollo pedagógico con la sexualidad, provocando una disyuntiva que es personal y profesional al mismo tiempo. Por otro lado, Pieve (2020) plantea que existen dudas por parte de los y las docentes en cuanto a su intervención y abordaje en relación a temáticas de diversidad sexual y de género dentro de las escuelas. El hecho de no realizar una búsqueda de capacitaciones para adquirir herramientas pedagógicas de intervención puede vincularse a lo planteado por

Rodríguez y Pease (2020), quienes sostienen que existen creencias docentes que son fundamentalmente estereotipadas y heterocisnormadas en relación a la sexualidad y al género, por lo que limitan la posibilidad de intervenir ante problemáticas vinculadas a la diversidad.

Sin embargo, otro grupo de docentes, si bien no se sienten preparadas para intervenir, lograron mencionar algunos recursos que podrían aplicar en el caso de presenciar una situación de acoso escolar por identidad sexual y/o de género; afirman con seguridad que la intervención debe ser inmediata e indicaron, entre las posibles formas de intervenir, separar al que acosa, aplicar sanciones, hacer un llamado a la reflexión con los y las estudiantes, a la educación, acompañamiento a la víctima y derivar a autoridades para realizar un seguimiento. Asimismo, sostienen que es indispensable que los/as docentes se capaciten realizando talleres de ESI y/o cursos basados en temáticas de diversidad sexual y de género.

Así, Florencia expresó:

No las tengo, me parece que me falta más. Obviamente no lo voy a dejar pasar, mi idea es siempre acompañar al que se ve afectado y hacerle ver que no está mal y que el que se equivocó fue el que acosó, el que dañó.

De la misma manera, Jazmín sostuvo:

Si bien hay una ley también sabemos que la ley no se cumple, y sobre todo en colegios que son de índole privado, que son religiosos, ahí directamente te prohíben la ESI. Para mí debería ser obligatorio, porque es súper necesario para quitarnos la ignorancia esa que tenemos sobre estos temas. Es necesario como docentes capacitarse en ESI.

Finalmente, tres de las diez docentes afirman sentirse con los recursos para poder intervenir; no obstante creen que son insuficientes y que necesitan aún más. Tales docentes enseñan lengua y literatura, y una, materias relacionadas a la humanística. Destacaron la importancia del trabajo interdisciplinar y grupal, ya que las intervenciones en este tipo de situaciones o problemáticas no pueden pensarse como un trabajo individual; de la misma manera, mencionaron que es fundamental revisar la aplicación de la ESI en las aulas en particular y en la institución escolar en general, como así

también la capacitación de los y las docentes no solamente dentro de la escuela, sino por fuera de ella.

Al respecto, Lucía afirmó:

Sí las tengo, me formé para eso. Pero, primero como siempre uno tiene que formarse, tiene que estudiar, tiene que estar...para después tener las herramientas. No nos ponemos a trabajar solos en nada que tuviera que ver con algo que ponga en riesgo o vulnere algún derecho de los chicos.

De igual modo, Sofía expresó:

Siento que algunos recursos tengo, recursos de prevención, conceptos para charlar, para hacer reflexionar, todos esos recursos sé que los tengo, pero después creo que no tengo todos, que me gustaría tener más. Sobre todo de cómo actuar en situaciones específicas. No tanto de esto conceptual, preventivo, pero cómo actuar específicamente ante situaciones, qué protocolos.

En relación a lo hasta aquí expuesto, Pievi (2020) sostiene que los roles docentes se encuentran en una constante tensión frente a sus modos de accionar o abordar las problemáticas ligadas a la diversidad sexual y de género, puesto que, por un lado, pueden sentir empatía, respeto y acercamiento hacia las disidencias, y por otro lado, una necesidad de rigurosidad e información, como así también sensaciones de miedo y desconcierto ante la ausencia de preparación académica durante su formación profesional para dar respuesta a estas temáticas.

### ***Subcategoría 1: Silencio docente***

Las docentes entrevistadas coincidieron en entender al silencio docente como una forma más de acosar y como complicidad con el/la adolescente que acosa. Así, Jazmín expresó: "El silencio es complicidad. Si vos no intervenís y haces oídos sordos sos cómplice de ese acoso, porque estás viendo lo que está pasando y no estás haciendo nada". Al respecto, Soich (2019) plantea que el acoso escolar por identidad sexual y/o de género, es muchas veces reforzado por el desentendimiento y/o complicidad de los y

las docentes u otros integrantes de las escuelas, posibilitando de esta manera que este tipo de comportamientos continúen sucediendo dentro o fuera del aula.

Algunas de las docentes entrevistadas asocian al silencio docente a la falta de preparación o de capacitación en cómo afrontar este tipo de problemáticas, por lo que el/la docente silencia por no saber cómo actuar. De esta manera, Ámbar opinó: “Creo que más allá de que esté mal, hay muchos docentes como yo que no estamos preparados. Si estamos preparados o sea en el sentido de que uno los conceptos los sabe, pero no para intervenir de alguna manera”. Al respecto, Pievi (2020) que debido al escaso conocimiento académico que los/as docentes poseen respecto a temáticas de sexualidad y género, no tienen la confianza suficiente para intervenir y dar respuestas a las problemáticas en las que se encuentran inmersos sus estudiantes; y esto muchas veces deriva en que algunos/as de ellos/as opten por desligarse de tales problemáticas ligadas a la ESI, para que otros/as de sus colegas docentes se ocupen de ello.

Asimismo, sostienen que esta falta de capacitación se debe, en muchas oportunidades, a la falta de tiempo debido a las grandes cargas horarias que dispone el grupo docente, por lo que permanecen en una zona de confort que implica cumplir únicamente con la agenda académica. En relación a esto, Marina expresó: “Muchos no quieren, porque es más cómodo llegar y no tener que meterme en lo que siente la otra persona, o en qué le pasa. Vos sos el que llega y se va. Pero los alumnos están acá siempre”.

De la misma manera, Julieta manifestó:

Aunque parezca una estupidez, a veces por falta de tiempo, como que uno no quiere abarcar, es más laburo, porque vos ya te llevas un problema sobre el que tenes que actuar y eso te va a demandar. Digamos, es muy difícil hacer un trabajo individual o grupal por fuera de los contenidos que uno tiene que impartir.

Sin embargo, otro grupo de docentes sostiene que el silencio se debe a la falta de vocación o compromiso por parte de los/as docentes hacia su profesión, derivando de esta manera en comportamientos negligentes, sin involucrarse en las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género. Así Sofia afirmó: “El silencio es un lugar cómodo, me parece que el docente que hace silencio sobre eso es negligente,

porque no debería hacer silencio, debería ocuparse, responsabilidad sobre el bienestar del otro, de los chicos y chicas que están con nosotros”.

Por último, Lucía expresó:

Me parece que también es una responsabilidad del docente, digo estamos muy acostumbrados a pedirle todo al otro, o al Estado o a la escuela, o al directivo. Me parece que si estás comprometida con tu tarea, tiene que salir de vos. No importa que la escuela no te lo proponga. Si vos amas la docencia, si amas a tus chicos, amas a tus alumnos, amas lo que haces, le vas a poner pasión. El docente cuando quiere es muy creativo, en el sentido de que no se instala en la queja, en sí 'estoy hartado, estoy lleno de trabajo', bueno sí, estamos todos llenos de trabajo. Pero la verdad es que se puede.

### ***Subcategoría 2: Equipo de orientación escolar.***

Una de las temáticas emergentes de las entrevistas en relación a las herramientas pedagógicas de intervención fue la presencia de un equipo de orientación escolar en las escuelas. La mayoría de las docentes entrevistadas afirma que tanto en las instituciones escolares públicas y privadas, católicas como laicas donde enseñan, existe un departamento de orientación escolar al que pueden dirigirse cuando suceden situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género. Estos equipos de orientación escolar se encuentran conformados por psicólogos/as, psicopedagogos/as y trabajadores/as sociales. Al respecto, Malena afirmó: “En las situaciones de acoso escolar por identidad de género u otras problemáticas, siempre terminan interviniendo las del equipo de orientación. Son los que más están en tema”. En relación a esto, Rodríguez y Pease (2020) plantean que debe pensarse a la educación desde un enfoque integral respecto al género y a la sexualidad, esto es, una educación que se encuentre dirigida a impulsar y garantizar no solamente el acceso igualitario de todas las personas a las oportunidades educativas, sino también a los espacios de enseñanza y aprendizaje que estén libres de exclusión y discriminación por sexualidad y estereotipos de género.

Es pensar en espacios educativos que contemplen la diversidad en materia de géneros y sexualidades que se distancian de las heterocisnormadas.

Por otro lado, solo una docente comenta que quienes integran tales equipos de orientación escolar, también conforman los departamentos o comisiones de ESI, a partir de los cuales muchas veces se interviene o pueden acudir a ellos frente a determinadas problemáticas; no obstante ello, declara que no es suficiente. Así lo expuso Rocío: “En mi escuela hay una comisión de ESI, y se trabaja un montón y puedes acudir a ellos. Pero bueno también hay que entender que se tiene que trabajar con la currícula, o sea en todas las materias transversalmente”.

Ramírez (2016), sostiene al respecto que aunque la ESI disponga de relevancia institucional, no es suficiente como norma por sí sola para alcanzar la modificación de los sistemas de creencias vigentes, hegemónicos y legitimados acerca de la sexualidad y del género, como tampoco puede transformar de forma rápida y efectiva las consideraciones acerca del rol que ocupa el sistema educativo en términos de derechos sexuales y reproductivos. Se trata de pensar a la ESI como una herramienta o estrategia que contribuye a la inclusión social, que busca la superación de las desigualdades de género y el reconocimiento de la diversidad en cuanto a la vivencia de los cuerpos y las relaciones entre sujetos autónomos; es asumir a la sexualidad como un derecho y como contenido educativo (Ramírez, 2016).

Sin embargo, algunas de las docentes sostienen que si bien existen estos departamentos en las escuelas, no siempre intervienen, como así tampoco hay un trabajo preventivo desde allí con el grupo docente. Al respecto, Sofía afirmó:

Se supone que están para orientar a los estudiantes y también a los docentes, deberían estar orientándonos a nosotros en estas situaciones y también en otras en lo pedagógico, en dinámicas de grupo. Yo no lo he visto todavía en mi experiencia de docente que intervengan tan así, que hay una problemática y llega. Pero no veo mucho trabajo preventivo, como de estar mirando, estar trabajando más fuertemente con los tutores, yo no lo veo. Yo veo más que andamos todos medios sueltos.

Pichardo y otros (2015) sostienen que si bien existen cada vez más docentes y otros integrantes de los sistemas escolares que buscan intervenir de manera determinada cuando suceden situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género, continúa existiendo una normalización de la exclusión, del insulto y de la violencia por razones homófobas y transfobas que proviene de la creencia cultural acerca de lo que se considera como normal y que no puede modificarse. Asimismo, una de las docentes comentó que en una de las escuelas en la que enseña, este departamento no se encuentra dentro de la institución, sino fuera de ella; por lo que ante una problemática, como es en este caso el acoso escolar por identidad sexual y/o de género, dentro o fuera del aula, no hay un contacto directo con el/la docente para poder intervenir.

Así, Julieta lo expresó:

En la escuela municipal no está dentro de la institución, vos no contás con un gabinete. Tenés que armar un acta en el caso de que detectes alguna situación que requiera ese tipo de atención, entonces eso se eleva y el gabinete interviene. Pero tenés que pedir la intervención. Hay una burocracia.

En relación a las distintas exposiciones de las docentes en cuanto a las irregularidades con respecto a la intervención de los departamentos de orientación escolar o comisiones de ESI, Ramírez (2016) sostiene que existe una tensión inevitable entre el marco normativo imperante y legítimo, y la complejidad que resulta lograr ponerlo en práctica en las instituciones escolares en general, y en las aulas en particular, donde no solamente tienen lugar una diversidad de significados vinculados a conceptos legales, sino también la presencia de diferentes tipos de resistencias. Pensar en un equipo de orientación escolar desde un enfoque integral, es pensar en procesos de enseñanza y aprendizajes dirigidos a promover los derechos humanos, la ética y la igualdad de género (Rodríguez y Pease, 2020), tanto hacia estudiantes como a docentes.

## **Discusión**

Teniendo en cuenta que el objetivo general planteado en la presente investigación fue el de reconocer el tipo de herramientas pedagógicas que utilizan las

docentes para intervenir en tales situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes, dentro del AMBA, se puede afirmar que, de acuerdo a los resultados obtenidos, dichas herramientas resultan insuficientes para tal fin. Ello se fundamenta en el análisis de las categorías construidas en el marco de este trabajo y que se desarrollará a continuación.

En relación a la categoría acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes, la mayoría de las docentes entrevistadas asegura no haber presenciado situaciones de este tipo de acoso escolar durante el ejercicio de su profesión; no obstante, afirman haberse enterado de casos dentro de las mismas escuelas en las que enseñan. Mientras que una minoría de ellas confirma haber presenciado directamente tales situaciones. Esto puede relacionarse con lo hallado en la investigación de los autores Martínez y otros (2019), quienes sostienen que existe un déficit en la visibilidad del acoso escolar que evidencia el implícito desconocimiento de la realidad que atraviesan los y las alumnos/as por parte de los adultos, tanto directivos, docentes como familia.

Por otro lado, y en relación a la subcategoría causas del acoso escolar por identidad sexual y/o de género, las docentes entrevistadas no solamente asociaron tales causas a la conflictividad social que se replica en la escuela y al desconocimiento, sino también a la falta de interés por formarse en temáticas de diversidad, y a aquellos discursos reproducidos por los/as mismos/as docentes que pueden influenciar o habilitar la violencia y la exclusión entre estudiantes. En efecto, y siguiendo los planteamientos de Podestá (2019), el grupo docente lidia de manera cotidiana con las distintas problemáticas que atraviesan sus estudiantes, por lo que a través de la convivencia positiva puede combatir el fenómeno del acoso escolar. Sin embargo, el autor sostiene que si se piensa de manera hegemónica al rol del docente en su individualidad como clave para luchar contra la violencia escolar a partir de su mirada atenta para reconocer los cambios comportamentales de quienes son considerados víctimas o agresores, resulta insuficiente para apostar a las intervenciones psicosociales con un fin transformador del acoso escolar en toda su complejidad.

En cuanto a la subcategoría representaciones sobre identidad sexual y/o de género, las docentes presentan, por un lado, una idea general acerca de lo que significa el término, y por otro lado, proporcionaron definiciones más precisas, dando a entender sus conocimientos previos de su significado. Las representaciones que las docentes

poseen sobre el término identidad sexual y/o de género responden, por una parte, a lógicas binarias, y por otra parte, se encuentran más ligadas al conocimiento de las disidencias sexuales y de género, reconocimiento de derechos, decisiones voluntarias respecto a la propia identidad y cambio de paradigmas. Esto se contrapone -teniendo en cuenta el número de la muestra del presente trabajo- a los primeros resultados arrojados por la investigación de Rodríguez y Pease (2020), según los cuales se evidenciaron creencias docentes predominantes en cuanto al género y la sexualidad, influyendo a la manera de entender a la educación sexual y a la perspectiva de género. Estas fueron que la homosexualidad es anormal, la sexualidad es biológica, y que el sexo y el género son lo mismo, reproduciendo modelos moralistas y de riesgo para realizar un abordaje sobre la educación sexual y una mirada negativa en cuanto al enfoque de género en la educación. No obstante ello, las posturas de las docentes entrevistadas de la presente investigación coinciden con los segundos resultados del estudio de Rodríguez y Pease (2020), es decir, la identificación de otros sistemas de creencias docentes relacionados a la necesidad de tratar la educación sexual en las aulas, la importancia de la igualdad de oportunidades, y el respeto hacia las personas que se distancian de la heterosexualidad.

En relación a la categoría heterocisnormatividad, hubo un desconocimiento general de la heterocisnorma por parte de las docentes entrevistadas, y por lo tanto de su vínculo con las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género, es decir, que admitieron tener poca información sobre la operatividad de esta norma social legitimada en las escuelas que excluye y/o violenta a aquellos/as que no sean heterosexuales, ni cis-sexuales. Al respecto, siguiendo los planteamientos de Wilson, y otros (2022), los centros escolares muchas veces de manera involuntaria logran aislar a todos/as aquellos/as que se identifican con la colectividad LGTBIQ+, contribuyendo a que tales estudiantes se sientan distintos/as y marginados/as. Esto revela las faltas que posee el sistema educativo en relación a las experiencias de las disidencias, demostrando de qué manera las normas sociales heteronormativas tienen el poder dentro de las instituciones escolares (Wilson, et al., 2022).

En cuanto a la categoría herramientas pedagógicas de intervención de las docentes, la mayoría de ellas afirma no sentirse con los recursos para intervenir en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes; mientras que una minoría, más precisamente tres de las diez docentes entrevistadas, si bien asegura tener las herramientas, considera que no son suficientes. Las docentes

atribuyen esta ausencia de herramientas a la falta de capacitación dentro de las escuelas y durante la formación profesional, así como también a la falta de iniciativa por parte de los/as mismos/as docentes para capacitarse a pesar de que la escuela no la brinde. Aseguraron también que la decisión de no realizar capacitaciones en temáticas de diversidad sexual y de género es muchas veces por la falta de tiempo, ya que los/as docentes suelen poseer mucha carga horaria laboral, por lo que sólo se ocupan de atender a la agenda académica. Paralelamente adjudicaron la falta de capacitación a posturas ideológicas frente a estos temas, minimizando de esta forma la problemática. Esto coincide con lo hallado en la investigación de Pievi (2020), quien sostiene que debido a la falta de conocimientos académicos en temáticas de diversidad sexual y de género, los y las docentes no tienen confianza en sus discursos, como así tampoco no saben de qué manera intervenir. Asimismo, el autor sostiene que este desconocimiento en este tipo de temáticas evidencian las posturas críticas frente a la formación profesional docente, poniendo énfasis en la falta de capacitaciones durante la formación de nivel superior vinculado a problemáticas de diversidad sexual y/o de género, dejando al descubierto de esta manera la subestimación por parte de discursos disciplinares hacia discursos pedagógicos-didácticos (Pievi, 2020).

Siguiendo esta misma línea, las docentes entrevistadas mencionaron el silencio docente -primera subcategoría- y la existencia dentro de las escuelas -y por fuera de ellas también- de equipos de orientación escolar -segunda subcategoría- conformados por psicólogos/as, psicopedagogos/as y trabajadores/as sociales, como falta o no de herramientas en las que pueden apoyarse las y los docentes. De la misma manera, si bien consideran que no poseen las herramientas pedagógicas de intervención en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género, también pudieron mencionar algunos recursos que podrían aplicar en el caso de presenciar una situación de estas características, y estos fueron: un llamado a la reflexión grupal y a las sanciones pertinentes a quien/es acosan. Únicamente una minoría de ellas mencionó la aplicación de la ESI, trabajo preventivo, capacitación y formación docente en materia de diversidad sexual y de género, como así también sobre el funcionamiento del sistema patriarcal. Esto se podría asociar con la recomendación formulada en la investigación realizada por la Asociación Civil Infancias Libres (2019), relativa a la importancia de impartir educación con perspectiva de género en las escuelas, a fin de abordar

críticamente el sistema patriarcal en los procesos de expresión sexual y de género de los/as jóvenes.

### **Conclusión**

A modo de conclusión, el presente estudio reconoció el tipo de herramientas pedagógicas que las docentes poseen para intervenir en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes del AMBA, siendo este el objetivo general perseguido. Los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas fueron que las herramientas pedagógicas utilizadas por las docentes son insuficientes para realizar intervenciones en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género. En este sentido, se responde a la pregunta de investigación, vale decir, ¿cuáles son las herramientas pedagógicas de intervención utilizadas por las docentes en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes? Las herramientas mencionadas por la mayoría de ellas fueron que, ante una situación de estas características, buscarían reflexionar de manera grupal con los y las estudiantes, aplicarían las sanciones a quien o quienes correspondan y tratarían de acompañar a la víctima. Sólo una minoría de ellas mencionaron la aplicación más rigurosa de la ESI, capacitación y formación de docentes dentro y fuera de las escuelas en temáticas de diversidad sexual y de género, como así también sobre el funcionamiento del sistema patriarcal.

En relación al objetivo específico de ‘describir situaciones de acoso escolar a adolescentes por identidad sexual y/o de género observadas por las docentes’, se esperaba que aquellas que tenían más antigüedad en el ejercicio de la profesión hayan podido presenciar mínimamente una situación de acoso escolar por identidad sexual y/o de género y así obtener más descripciones sobre tales situaciones: sólo dos docentes afirmaron haber vivenciado directamente una evidente situación de estas características. Es pertinente entonces preguntarse si todas las docentes entrevistadas, incluyendo tanto a las que aseguran no haber observado este tipo de situaciones entre sus estudiantes, como a las que sí afirmaron haberlas presenciado, ¿poseen las herramientas suficientes para identificar otras formas de expresión del acoso escolar por identidad sexual y/o de género que no impliquen la violencia explícita o el insulto?

Por otro lado, se logró el objetivo específico ‘identificar representaciones sociales de las docentes acerca del acoso escolar por identidad sexual y/o de género en

adolescentes', ya que se pudieron identificar dichas representaciones a partir de las cuales piensan y reconocen esta problemática, como así también reflexiones acerca de su rol en la escuela, y el de otras entidades que conforman a la misma y que influyen en sus tomas de decisiones e intervenciones en cuanto a temáticas de diversidad. En relación a esto, resultó llamativo que la mayoría de ellas atribuyeran, en gran parte, la responsabilidad a las instituciones escolares y de formación docente la falta de estímulo y de motivación a través de espacios de capacitaciones, para así obtener herramientas que les permitan interceder o dar respuesta a situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género. Si bien, las docentes asumieron que su falta de capacitación se debe también a la escasez de tiempo y sobrecarga laboral, resulta sugerente que realizaran críticas hacia sus colegas por la poca interiorización con los/as estudiantes, atribuyéndola a la falta de 'vocación docente', depositando de alguna manera la continuidad del problema en terceros. Esto podría llevar a preguntarse ¿la responsabilidad ante la falta de herramientas, es individual, institucional o compartida? ¿Qué es lo que realmente implica la vocación docente?

A su vez, se alcanzó el objetivo específico 'explorar el conocimiento que las docentes tienen sobre la influencia de la heterocisnormatividad en las instituciones escolares al momento de tomar decisiones sobre las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes', puesto que se hizo visible el desconocimiento acerca de la operatividad de la heterocisnorma, no solamente dentro de la escuela y en las aulas, sino también en la práctica pedagógica del grupo docente. Esto resulta relevante, ya que para poder pensar en herramientas pedagógicas o intervenciones libres de prejuicios sociales, es importante comprender cómo opera la heterocisnorma como reproductor fundante de tales prejuicios vinculados a temáticas de diversidad sexual y de género.

De la misma manera, se logró el objetivo específico 'explorar la posibilidad de intervención de las docentes en la instituciones escolar', ya que las entrevistadas demostraron tener la libertad de intervenir; sin embargo, mencionaron que la falta de apoyo institucional puede obstaculizar tal posibilidad, ya que plantean que tratar una situación de acoso escolar por identidad sexual y/o de género no debe pensarse como una tarea individual, sino como una tarea interdisciplinar. Esta información es significativa, puesto que para poder pensar en programas preventivos que traten esta problemática, es importante que los y las docentes sientan la libertad, la tranquilidad y

el acompañamiento para poder implicarse y aportar su perspectiva sobre lo que observan o vivencian dentro del aula o fuera de ella, sin tener el miedo a que sus ideas o proyectos pongan en riesgo, por ejemplo, su puesto laboral. Asimismo, resultó llamativo que algunas docentes mencionaran a las escuelas católicas como instituciones en donde la resistencia a la aplicación de la ESI o de proyectos relacionados a temáticas de diversidad sexual y de género sea más notable que en escuelas laicas. No obstante, una docente dió el ejemplo que en la institución escolar católica donde enseña se realizan talleres de ESI y se la trabaja anualmente y transversalmente con las distintas materias. Por lo que quizás cabe preguntarse si la resistencia a trabajar temáticas relacionadas a la diversidad sexual ¿le concierne únicamente a las escuelas religiosas o atraviesa a cualquier ámbito escolar ?, ¿se trata de un prejuicio instalado hacia las instituciones escolares católicas?

Por último, y en relación a lo hasta aquí planteado, la investigación resalta la importancia de la perspectiva docente, como miembro fundamental dentro del aula y fuera de ella, en el trabajo interdisciplinar dentro de las escuelas -involucrando directivos/as, psicólogos/as, psicopedagogos/as y trabajadores/as sociales- en materia de prevención de las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género, y de protección de los derechos de los y las adolescentes estudiantes al acceso a una educación libre de violencia y discriminación.

### **Aportes y Contribuciones de la Investigación**

La investigación analiza la problemática del acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes desde la perspectiva docente. En primer lugar, los resultados del trabajo sugieren que este tipo de acoso escolar es la consecuencia de un cúmulo de prejuicios o conflictividad social que se ajusta a normativas heterosexuales y cis-sexuales, y que continúa reproduciéndose en la escuela en general, y en las aulas en particular; pero no solamente por parte del alumnado, sino también por parte del grupo docente, directivos, preceptoría e integrantes de los equipos de orientación escolar. Asimismo, la investigación proporciona la mirada docente, en su rol dentro y fuera del aula, sobre esta problemática que persiste, y sus representaciones y/o sistema de creencias a partir de los cuales acciona o piensa las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes. Por lo expuesto, el presente trabajo

puede ser relevante para la sociedad, ya que el acoso escolar por identidad sexual y/o de género es un asunto de agenda educativa, pero también constituye una problemática de carácter social, puesto que resulta de lo establecido culturalmente como norma y que refleja los obstáculos que se interponen a la aplicación de leyes como la ESI dentro de las instituciones escolares.

Por otro lado, la investigación aporta información acerca del conocimiento por parte de las docentes de conceptos tales como identidad sexual y/o de género, y de la heterocisnormatividad. La idea general que las docentes presentaron de ambos términos, revela la escasa información que poseen acerca de temáticas de diversidad sexual y de género, como así también de la influencia de la heterocisnorma dentro de las escuelas. Esto sugiere la necesidad de poder comprender a la diversidad sexual y de género en sus múltiples posibilidades y abordar la falta de cuestionamiento a la operatividad de la heterocisnormatividad, que puede llevar a la naturalización o minimización de determinadas situaciones que atraviesan los/as estudiantes, como así también a realizar intervenciones cargadas de estereotipos y prejuicios.

Por último, los resultados de la presente investigación revelan que las herramientas con las que cuentan o tienen conocimiento las docentes, son insuficientes para intervenir en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género tanto dentro del aula, como por fuera de ella. Asimismo, se mencionan herramientas tales como la reflexión grupal con los/as estudiantes, la aplicación de sanciones a quien o quienes acosan y llevar a cabo talleres en la semana de la ESI, pero que no resultan suficientes para combatir y prevenir esta problemática. También, el estudio da cuenta de la falta de capacitaciones en temáticas de diversidad sexual y de género, como así también un déficit en el control de la aplicación de la ESI en las aulas. La poca formación en este tipo de temáticas pone al descubierto, desde el rol del psicólogo/a, la urgencia y el desafío de repensar el empleo de la ESI y en la posibilidad de planificar programas que permitan una reeducación sobre lo que implica la diversidad sexual y de género, y el respeto hacia los cuerpos, con el equipo docente. En otras palabras, la presente investigación proporciona importantes aportes en el campo de la psicología educativa, para pensar una reeducación que visibilice la reproducción de estereotipos y complicidad con prácticas discriminatorias y de exclusión, teniendo como objetivo brindarles herramientas pedagógicas de intervención en situaciones de acoso escolar por

identidad sexual y/o de género en adolescentes al grupo docente, en la búsqueda por promover el bienestar psíquico y emocional de los y las estudiantes.

En suma, la investigación puede resultar significativa para el trabajo del psicólogo/a, ya que la mirada del docente puede contribuir en la construcción de proyectos y planes de intervención, que permitan implementar las estrategias pertinentes liberadas de prejuicios o influencias de la heterocisnorma para prevenir y trabajar las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes, en función de su búsqueda por promocionar la salud mental y emocional.

### **Limitaciones de la Investigación**

Respecto a las limitaciones de la presente investigación, se puede mencionar que la muestra sólo fue constituida por docentes mujeres y una cantidad de participantes mínima, por lo que limita obtener una perspectiva de otros géneros acerca de la problemática y describir con mayor profundidad las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género desde la mirada docente. Por esta razón se sugiere seguir estudiando mediante entrevistas cualitativas para obtener más información sobre este tipo de situaciones, al mismo tiempo que ampliar la muestra a docentes con otras sexualidades o géneros como varones u otras disidencias.

Finalmente, sería interesante para futuras investigaciones abordar el estudio desde otra perspectiva, como puede ser la de directivos/as de instituciones escolares, familias y psicólogos/as educacionales u otros/as integrantes de los equipos de orientación escolar, con el fin de que proporcionen otras miradas y herramientas que permitan pensar estrategias de intervención para prevenir y trabajar las situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género en adolescentes, y así garantizar un acceso igualitario a la educación.

## Referencias

- Aguado, S; Alguacil, M; Bonet, M, A; Escamilla, F; Pérez, C, C (2021). *Estudio comparativo de género sobre el acoso escolar: estrategias y acciones*.  
Universidad católica de Valencia
- Álvarez, B, G; Salvador, A; Garrido, L; García, B, A, B (2017). Acoso escolar LGB-Fóbico: Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Revista Hachetepé*.  
Vol. 15, pp. 65-76.
- Asociación Civil Infancias Libres (2019). *Informe sobre la situación actual de las experiencias de niñas trans*. Infancias Libres.
- Baez, J (2017). Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Punto Género*. Vol. 7, pp. 69-90.
- Bourdieu, P (2000). *La dominación masculina*. Ed. ANAGRAMA, S.A
- Boy, M; De la Hera, D; García, F, N; Otto, P, A; Patteta, T, A; Romero, C, T; Soich, M (2014). *Informe sobre Acoso Escolar en Argentina. La lógica de la discriminación a través de las voces de lxs estudiantes en escuelas medias*.  
CAPICÜA
- Cantero, S, B (sf). *Y llegó la adolescencia. Guía para Padres y Madres con hijos e hijas adolescentes*. Edición: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- La Revuelta, C.F (2006). *Espacios escolares y relaciones de género: Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural*. [Archivo PDF]  
<https://es.scribd.com/document/326189136/la-revuelta-pdf>

- Crespo, L, C (2017). *El acoso escolar por motivo de orientación sexual o identidad de género*. El respeto ante la diversidad: Programa de prevención y sensibilización. Universidad de Barcelona.
- Flores, V (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. *Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad*. XX Congreso Pedagógico UTE
- Flores, V (2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable: el reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual.
- Foucault, M (2019). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Gauché, M, X, A; Lovera, P, D, A (2018). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Revista Ius et Praxis*. Vol. 2, pp 359-402.
- Haas, P, A (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Hernández, S, R (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Ed. Mc Graw Hill Education.
- Maniago, M (2021). Educación y hetero-cis-normatividad: la producción discursiva de la sexualidad humana. *Revista: Actas de periodismo y comunicación*. Vol. 7. N°1

- Martínez, S, I; Gómez, V, E, I; Goig, M, R (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Revista COMUNITARIA*. Vol. 17.
- Pichardo, G, J, I; Barbero, M, S; Faure, J; Sáenz, M; Williams, R, J (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Ed. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pievi, N, R (2020). *Voces en torno a la diversidad sexual y de género: un estudio en docentes de enseñanza secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Podestá, G, S (2019). *Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar*. Psicoperspectivas.
- Ramírez, H, I, E (2016). Cap 5. La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En *Voces de la Inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar*. Ed. Praxis Editorial.
- Rodríguez, R, A, L; Pease, M, A (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Vol 12, pp. 153-186.  
<https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Serano, J (2011). Whipping Girl. A Transsexual Woman On Sexism And The Scapegoating OF Feminity. *Cap 8, El privilegio cissexual*.  
<http://chrysalis.org.es/la-chica-del-latigo-desmontando-el-privilegio-cissexual/>

- Soich, M (2019). *La exclusión empieza por casa. Análisis crítico de la construcción de la representación discursiva de la identidad de género trans en relación con la familia y otros actores sociales*. Universidad de Buenos Aires. CONICET.
- Taylor, J; Bogdan, R (2008). La entrevista en profundidad en Antología, Centro de Investigación y Docencia (Ed). *Métodos Cuantitativos Aplicados 2* (pp. 194-216). Ed. CHIHUAHUA.
- Weissmann, P (2013). *Adolescencia*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Wilson, D, A, E; Sebares, V, G; Sabido, C, J; Feliu, T, M (2022). LGTBIQ+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde una perspectiva de género. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol 11, pp. 68-84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.68>

## **Anexo**

### ***Formulario de consentimiento informado***

Me ha sido explicado que Emma Steinbeisser, miembro de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, se encuentra realizando un trabajo de investigación titulado como “Acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes, desde la perspectiva docente”, cuya finalidad es conocer e indagar sobre las estrategias pedagógicas de intervención que utilizan las docentes en situaciones de acoso escolar por identidad sexual y/o de género a adolescentes. Mi aporte en la investigación consiste en participar en una única entrevista, donde responderé con sinceridad a la administración de las preguntas que realice la entrevistadora.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°: