

Representaciones Sociales sobre las personas LGBTI en la universidad: perspectivas del profesorado y alumnado

*(Social representations of LGBT people in the university:
teachers and students perspective)*

Doria Constanza Liscano Rivera
Universidad Autónoma de Barcelona
Pedro Jurado de los Santos
Universidad Autónoma de Barcelona

Páginas 231-249

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 21/07/2016
Fecha aceptación: 24/10/2016

Resumen

Este artículo incide sobre la percepción de la diversidad sexual y las representaciones sociales que se manifiestan en el contexto universitario y forman parte de las prácticas del profesorado y alumnado frente a personas LGBTI. Para el estudio, se aplicó una metodología descriptiva ex -post-facto y análisis cualitativo a través de un estudio de caso centrado en una Universidad. La manifestación de las sexualidades diversas, la construcción social y la configuración conformada del sexo-género dan lugar a comportamientos y acciones en torno a esas nuevas identidades. Se valora, desde los aspectos cognitivos, actitudinales y relacionales de la comunidad universitaria, una aceptación mediada por una visión hegemónica heteronormativa, que busca ser transformada desde las prácticas poco homogéneas que limitan la percepción normalizadora de este colectivo.

Palabras clave: *Representaciones sociales, prácticas culturales, atención a la diversidad, diversidad sexual, Universidad.*

Abstract:

This article affects the perception of sexual diversity and social representations that manifest themselves in the university context and form part of the practices of the teachers and students against LGBTI people sectors. For the study, a descriptive ex post-facto methodology and quality through a case study analysis was applied.

Como citar este artículo:

Liscano Rivera, D.C.; Jurado de los Santos, P. (2016). Representaciones Sociales sobre las personas LGBTI en la universidad: perspectivas del profesorado y alumnado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 231-249.

The expression of diverse sexualities, social construction and made sex-gender settings result in behaviors and actions around these new identities. It is valued, from the cognitive, attitudinal and relational aspects of the university community, an acceptance mediated by a hegemonic heteronormative vision which seeks to be transformed from the inhomogeneous practices that limit the standardized perception of this people.

Key Words: *Social representations, cultural practices, attention to diversity, sexual diversity, university.*

1. Introducción

El trabajo que a continuación se presenta se relaciona con la percepción de la diversidad sexual en el contexto de la educación superior. En el mismo se analizan las representaciones sociales (RS), que constituyen un aspecto relevante en la identificación de concepciones, imaginarios y estereotipos que se tienen sobre el objeto de estudio. El contexto objeto de análisis, se circunscribe al ámbito específico de la Universidad Santo Tomás de Bogotá (USTA).

Los estudios realizados sobre el llamado bullying homofóbico, que comenzaron a finales de los 80 y comienzos de los 90 (Fante, 2012), revelan formas de discriminación, agresión verbal y física presentes en instituciones educativas públicas y privadas. En nuestro contexto de actuación, Colombia, dichos estudios no logran mostrar la dimensión del fenómeno que se registra en torno a la convivencia educativa en el ámbito universitario; generalmente se centran en el nivel de educación básica media y secundaria (Penna, 2013). Algunos trabajos como el de Cantor (2009), presentó un panorama de homofobia en los colegios, donde 7 de cada 10 estudiantes discriminó a sus compañeros homosexuales; se indica que el 70% de los alumnos se burla de sus compañeros homosexuales y el 83% de no heterosexuales ha recibido agresiones verbales y físicas. Lo anterior, aunado a una serie de iniciativas a nivel gubernamental, permitió que en marzo de 2013 el Congreso colombiano expidiera la “Ley antibullying”¹ (Ley 1620).

En el ámbito de educación superior, hay que destacar los estudios sobre diversidad de género desde visiones socioculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) en jóvenes malteses (Chetcuti, 2009), los discursos homogenizadores frente al género y la autodeterminación (Keddie, 2011) y una serie de investigaciones sobre lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intergénero (LGBTI) realizadas en universidades anglosajonas en torno a los valores familiares

en la educación (AERC, 2008), clima educativo no discriminatorio (Ballard, Bartle y Masequesmay, 2008), políticas y programas de acompañamiento (Fisher, et al, 2008), estudios en torno a la aceptación e igualdad (Daniels y Geiger, 2010), el prejuicio (Fisher, et al, 2008), que demuestran las desventajas en condiciones diversas de género.

¹ Ley por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

La descripción y análisis de las RS en torno a la diversidad sexual y de género en la universidad permite abrir la mirada a problemáticas sociales recientes, que están en nuestro entorno y requieren de soluciones. De acuerdo con este planteamiento, para su comprensión, nos surgen algunas cuestiones: ¿Cuáles son las RS y prácticas culturales en torno a la población LGBTI en la universidad?, ¿existen situaciones de exclusión y discriminación hacia personas LGBTI en la Universidad?, ¿cuáles son los roles del alumnado, profesorado y directivos frente a las personas pertenecientes al colectivo LGBTI?

Ante estas cuestiones, nos proponemos los siguientes objetivos de estudio:

- Valorar las RS y prácticas culturales en torno la población LGBTI en la Universidad. Para ello se determinará:
 - o Identificar prácticas educativas que tienen lugar en la universidad y que involucran a las personas del colectivo LGBTI
 - o Analizar los roles del profesorado y alumnado frente a la diversidad sexual.
- Proponer acciones para la mejora de las prácticas educativas en la universidad, atendiendo a la diversidad sexual.

1.1. Características generales sobre las RS

Las aportaciones sobre las RS de Moscovici (2013), Farr (1983), Jodelet (1984), Banchs (1982), Marková (1996) y Abric (2001), permiten el análisis del comportamiento de los sujetos y la percepción de su realidad.

Por otro lado, las RS están integradas por un conjunto de aspectos que componen la realidad física y social de los sujetos a través de flujos e intercambios, desde la cotidianidad, que “liberan los poderes de la imaginación” (Moscovici, 1979, p.18) e integran operaciones cognoscitivas entre sujetos-subjetivados, objetos-objetivados y sujetos-objetos que revelan “La construcción simbólica, autónoma y creativa de los sexos-cuerpos-sexualidades...” (Lizana, 2009, p. 122).

En ese sentido, las actuaciones y el mundo de las percepciones presentes en los estudios de Moscovici (1998), Jodelet (1984), Lauretis (1991) y Chartier (1992) sirven de marco referencial para comprender las tres dimensiones de las RS (Moscovici, 2013), a saber:

- *La actitud*, determina la reacción más emocional del individuo, su orientación positiva o negativa, favorable o desfavorable, aporta una riqueza de datos desde la cotidianidad de los individuos. El origen mismo de la actitud está enmarcado en lo psicológico y aflora en el campo social.
- *La información*, relacionada con la riqueza de los datos, explicaciones y evidencias que se tienen de la realidad, se conecta con los conocimientos y la organización que tiene una persona sobre un hecho, objeto o grupo. En estos datos, se identifica la cantidad y calidad de información que se domina, y en particular, su carácter estereotipado o prejuiciado, del cual se deriva la actitud (Farr, 1983; Jodelet, 1984), mediatizada por el contacto y prácticas (Banchs, 1986).
- *El campo de representación*, entendido como el cúmulo de actitudes, creencias, vivencias, opiniones, actitudes y valores organizados y jerarquizados a través de un esquema figurativo (núcleo figurativo), al

cual se le confiere mayor relevancia y carga significativa, de manera individual.

Otro elemento notable de las RS, determinante para el presente estudio, es el discurso, entendido como una de las dimensiones más auténticas y fehacientes del individuo (Rimé, 2013); estos discursos, ofrecen un cúmulo de significados, sistemas de referencias que determinan lo que conciben alumnos, profesores y directivos frente a personas LGBTI.

1.2. Construcción social de género y diversidad sexual

La acepción anglosajona *gender* se usa para marcar la diferencia biológica; es decir, el sexo. Sin embargo, desde las posturas feministas, la diferencia entre género y sexo confrontan el determinismo biológico. En inglés, *gender* significa engendrar, y esto se relaciona con la condición biológica (sexo) femenina. Al respecto, la dificultad para interpretar, simbolizar y organizar las diferencias sexuales remitiría a la equiparación entre las dos categorías en el uso del lenguaje (Lamas, 1999).

La transformación del concepto de género, que inicialmente aludía a una visión cultural de 'Women's Studies' (Echols, 1989; Bohan, 1993; Lott, 1990; Morawski, 1990; Unger, 1990), desde la desigualdad entre los sexos y androcentrismo científico, se ve reflejada en estudios post estructuralistas (Butler, 2002, 2004, 2006, 2007; Preciado, 2002, 2011; De Lauretis, 1989, 1991, 2000; Lamas, 1996, 1999, 2002, 2007) que establecen la opresión y limitación en que la normatividad heterosexual impone otras subjetividades e identidades de los sujetos y sugieren una reinterpretación de los géneros.

La diversidad sexual es un concepto que trasciende la noción tradicional: heterosexual, monogámica, vinculada a lo conyugal, la reproducción, la expresión del deseo, fantasía, placer que identifica nuevas formas de significación frente a la sexualidad, a las construcciones socioculturales -erótico amorosas- a la concepción y manifestación del cuerpo (Foucault, 2003), que se reproducen a través de agentes socializadores tales como la universidad.

Weeks (1998) argumenta que la sexualidad en su conjunto que integra aspectos relacionados con: la orientación sexual, la identidad sexual, la expresión sexual, relación sexual etapa-desarrollo-contexto (Vega, et al, 2015) que responden a una amplia categoría que ha sufrido un drástico reduccionismo en respuesta al devenir, las transformaciones y acomodaciones sociales, culturales y contextuales. En este sentido, estos estudios han presentado categorías frente a las diversidades sexuales que constituyen minorías eróticas, base para identidades sexuales en proliferación necesarias de investigar y comprender.

2. Metodología

Centrándonos en el caso de la USTA, el abordaje metodológico planteado permite la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Desde lo cuantitativo, el estudio descriptivo ex post-facto (Bizquerra, 2012), se valió de un cuestionario que contempla las RS de los participantes.

Para lo cualitativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, destinadas particularmente a profesores y directivos, de forma complementaria (McNeill y

Chapman, 2005), se realizaron 2 grupos focales (66 alumnos), con los cuales se desarrolló la discusión con base en un caso.

2.1. Población y muestra

La población está integrada por la comunidad académica de la USTA, de la cual se ha seleccionado una muestra intencional de alumnado, profesorado y directivos de las Facultades de Comunicación Social, Sociología y Diseño Gráfico.

Como se observa en la Tabla 2, se encuestaron 403 personas, distribuidas en 243 mujeres (60%) y 160 hombres (40%), con un promedio de edad de 21 años y edades comprendidas entre los 15 y 57 años. Del total de encuestados, 364 (90%) son alumnos y 39 (10%) son profesores.

Según la orientación sexual, el 91% de los encuestados se declara heterosexual, el 3.2% bisexual, el 2.2% gay, un 2% lesbiana, un 0.2% intersexual y el 1.2% indicó ser de otra orientación sexual.

Tabla 1. Muestra del estudio en función de variables género, orientación sexual y edad

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	243	60,0%
	Masculino	160	40,0%
	Total	403	100%
Orientación Sexual	Lesbiana	8	2,0%
	Gay	9	2,2%
	Bisexual	13	3,2%
	Intersexual	1	0,2%
	Heterosexual	367	91,1%
	Otra	5	1,2%
	Total	403	100%
Edad	15 a 17 años	70	17%
	18 a 23 años	275	68%
	24 y más	58	14%
	Total	403	100%

Fuente: elaboración propia

La descripción de los resultados considerará la relación entre el grupo de alumnos y el de profesores y directivos.

2.2. Instrumentos

El cuestionario aplicado permitió la identificación y posterior análisis de las RS y prácticas culturales de los participantes frente a las personas LGBTI. Su utilización garantizó la confidencialidad de los participantes, el acceso a suficiente y pertinente información, así como a la confirmación y validación de la misma. (Tejada y Giménez, 2007). Contiene 59 ítems con una escala Likert de 1 a 5, dividido en 6 apartados. Las preguntas buscaron identificar la cantidad y calidad de la información, la actitud favorable o desfavorable, los aspectos comportamentales y relacionales dentro del clima institucional y frente a situaciones de exclusión.

La entrevista consta de dos apartados. El primero recoge datos sociodemográficos y el segundo, lo integran 15 preguntas abiertas que indagaron datos derivados de las categorías del cuestionario.

Finalmente, los grupos focales en los que participaron 66 estudiantes discutieron un caso de homofobia, respondieron 7 preguntas situadas en las categorías de análisis.

2.3. Procedimiento

Los datos del cuestionario se analizaron con el programa estadístico SPSS, versión 23.0. y se realizaron los análisis producto de la comparación (ANOVA) entre las medias en alumnos y maestros para cada una de las categorías que integran la RS.

Para los datos cualitativos, se utilizó el programa Atlas ti 7.5.4., se identificaron 23 códigos que permitieron la relación entre las estructuras discursivas y semánticas.

3. Resultados y Análisis

El estudio que presentamos se centra en la comparación que se realiza entre profesorado y alumnado con relación al análisis de las diversas categorías relacionadas con las RS; se observó la existencia de diferencias significativas, en contraste con la información obtenida en las entrevistas y en los grupos focales. A continuación, analizamos las distintas variables presentes en el estudio.

3.1. Variables cognitivas

Como se observa en la tabla 2, las variables cognitivas en alumnado y profesorado no reflejaron diferencias significativas desde los datos arrojados por el cuestionario; no obstante, se observan diferencias en el ítem “*Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás*” ($p=.001$) a favor del profesorado.

Tabla 2. Variables cognitivas

Variables cognitivas	Alumno	Profesor	sig.
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,20	3,56	,050
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,16	3,21	,812
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,12	4,69	,001
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,93	2,97	,812
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,59	3,33	,171
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,77	3,82	,789
Las personas LGBTI se aceptan a sí	3,76	3,38	,033

mismas.			
Las personas LGBTI son felices	3,67	3,46	,222
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,06	4,33	,088
La homosexualidad es una orientación natural	3,55	3,82	,207
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,63	4,87	,049
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,37	4,82	,007
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,03	4,31	,097

Fuente: Elaboración propia

Analizando las entrevistas, se observa que el conocimiento del profesorado con relación a las personas LGBTI se caracteriza por la normalidad, destacan sus altas capacidades académicas e intelectuales, ya que aportan desde sus prácticas, demandas y luchas. Las personas LGBTI son sensibles, aspecto que se manifiesta en situaciones de conflicto, por medio de tensiones y resistencia al diálogo.

...las personas LGBTI son sensibles y lo he visto, también hay que ser ahí muy cuidadosos porque yo he visto también otras situaciones de miradas, posturas, las formas de relacionarse, de hablar y sí son evidentemente sensibles. (Directivo 2 Usta, 2015)

Se los asocia con la rumba, la estética, la buena vida, las relaciones de pareja inestables. Asimismo, llevan una doble vida, presionados por la exclusión y discriminación; por tal razón, limitan la expresión de su personalidad y optan por aparentar. Además, sus necesidades están sujetas a condicionamientos sociales sustancialmente distintos entre la capital y ciudades pequeñas.

Yo diría que de pronto hay un poquito de... una pequeña inestabilidad en las parejas, (Directivo 3 Usta, 2015)
...muchas personas piensan que porque es homosexual llevan una vida promiscua... (Docente 4 Usta, 2015)

Los alumnos manifiestan interés por conocer más de este grupo social y reconocen no tener suficientes información.

No, no he visto el primer comercial de televisión que nos muestre personas de esa comunidad, no he visto en las instituciones educativas cátedras impartidas para hablar de ese tema, en las casas tampoco, o sea la información es invisible y uno lo que aprende, su contexto cotidiano... (Estudiante grupo focal 1, 2016)
yo tengo un amigo que es gay y cuando yo descubrí eso fui como: cuéntame más porque uno no sabe nada... (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Exponen que son personas escandalosas, excéntricas en su vestuario y apariencia física. Manifiestan que son más abiertas, valientes y arriesgadas. Les gusta llamar la atención, destacarse y manifiestan sentimientos de inferioridad.

Creo que hay gente que aprovecha esta condición para darse a notar y eso de pronto sí es molesto, sí me molesta eso (Estudiante grupo focal 2, 2016)

Las variables cognitivas refuerzan la construcción del sentido común proveniente de las instituciones sociales, los medios de comunicación. La información resulta parcializada desde la experiencia individual de vida, el grado de relación con este colectivo y la reproducción de creencias, percepciones, valores, e imágenes que reproducen visiones estandarizadas.

3.2. Variables actitudinales

Como se muestra en la tabla 3, atendiendo a variables actitudinales, en general, se evidencian diferencias significativas entre alumnado y profesorado, a favor de éste último, frente a las personas LGBTI. Asimismo, exceptuando el ítem “*me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja*” en el que el alumnado puntúa por debajo de la media teórica y el ítem “*las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual*” cuya interpretación se realiza a la inversa, todos los demás puntúan por encima de la media teórica, lo que nos indica un buen nivel de aceptación.

Tabla 3. Variables actitudinales

Variables actitudinales	Estudiante	Profesor	sig.
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,05	4,59	,002
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	3,97	4,64	,000
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	3,69	4,59	,000
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,07	4,72	,001
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	2,46	3,23	,000
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,84	3,69	,492
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,72	1,33	,040
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,25	4,13	,000
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,13	4,59	,004
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,12	4,74	,000
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	3,93	4,51	,001

Fuente: elaboración propia

En relación con la información ofrecida en las entrevistas y grupos focales, los maestros manifiestan una disposición a la acción frente a temas relacionados con las personas LGBTI, una apertura en términos académicos e investigativos, como parte de la práctica educativa, aunque, desde una perspectiva personal e individual, demuestran sorpresa y extrañeza. Se establece una actitud de prevención de los profesores varones en contextos laborales por relacionarse con hombres gais y por considerar que las expresiones de afecto transgreden los cánones sociales de relación, catalogados como impropios.

Encuentro que algunos son abiertos y tranquilos en la relación con este tipo de personas, pero encuentro, por ejemplo, en algunos hombres, cierta lejanía o reserva. (Directivo 2 Usta, 2015)

El profesorado también considera que existe un ambiente de tolerancia y aceptación que permite la convivencia y las relaciones armónicas, que además están condicionadas por el temor a convivir con la diversidad, por creencias religiosas, pero ante todo por lo extraño, desconocido y poco habitual.

Obviamente hay un componente ahí religioso que entra en choque...Entonces, es un choque entre esas profundas creencias y miedos acerca de los que es la diversidad, miedo a convivir con esa diversidad. (Docente 4 Comunicación Social, 2015)

La actitud docente está determinada por el rol que desempeñan en el ámbito académico y por el proyecto institucional de la universidad. Esto quiere decir que la práctica educativa favorece una disposición y actitud de aceptación e inclusión que no coincide con sus percepciones personales e individuales.

...en el sentido que hablamos de una comunidad educativa para bien sin distinguos de sexos ni razas, pero en la práctica, sí siento que no tenemos proyectos concretos o experiencias concretas dirigidas hacia ellos... (Directivo 1 Usta, 2015)

En relación con las actitudes expresadas por los alumnos, se identifica el rechazo y la dificultad a compartir espacios, a través de la violencia simbólica y lingüística, que se exterioriza mediante: gestos, comentarios, burlas, apodos, etc.

Yo creería que el rechazo, la aceptación; es decir no estoy cerca de una persona que es homosexual porque me fastidia tener a alguien cerca con ese tipo de actitudes. (Estudiante Comunicación Usta, 2015)

soy representante del grupo LGBTI de la universidad por lo tanto he sufrido la discriminación. El lenguaje no verbal en este caso son miradas, algún tipo de seña, de mueca y ese tipo de cosas. (Estudiante grupo Focal 3 Usta, 2016)

3.3. Variables mecanismos de inclusión

Como se muestra en la tabla 4, se evidencian diferencias significativas entre profesorado y alumnado frente a los mecanismos de inclusión, todos con medias superiores a la media teórica. Así, los estudiantes se muestran menos de acuerdo con que las facultades implementen en sus planes de estudios el abordaje de temáticas LGBTI ($\bar{X}=3,61$) y la realización de actividades

académicas-culturales ($\bar{X}=3,42$) frente a los profesores, quienes manifiestan su acuerdo con medias de ($\bar{X}=4,21$) y ($\bar{X}=4,26$) respectivamente. De igual manera, el alumnado se diferencia significativamente del profesorado con relación a políticas de inclusión ($p=.000$)

Tabla 4. Variable mecanismos de inclusión

Variable mecanismos de inclusión	Alumno	Profesor	sig.
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,56	4,74	,205
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,52	4,82	,035
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,47	4,74	,063
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,22	4,59	,037
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,24	4,64	,023
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,03	4,33	,064
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	3,83	4,31	,012
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,76	4,18	,026
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	3,60	4,21	,002
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	3,42	4,26	,000
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	3,78	4,31	,004
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,08	3,95	,000
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,58	3,87	,081
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por	4,27	4,72	,005

homofobia

La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	3,92	4,46	,002
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,04	4,59	,008
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	3,54	4,23	,006
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,32	4,82	,002

Fuente: elaboración propia

Respecto a las políticas de inclusión, tanto los profesores como los alumnos las desconocen, aunque existen dos perspectivas:

a) Identifican la necesidad de una sensibilización, transformación de lo administrativo, de los currículos, la creación de políticas especiales desde las dinámicas educativas.

...creo que en esa perspectiva al interior de la universidad aparentamos crear proyectos de mucha universalidad pretendiendo un sentido de igualdad...pero en la práctica, sí siento que no tenemos proyectos concretos o experiencias concretas dirigidas hacia ellos... (Directivo 1 Usta, 2015)

b) Plantean una controversia, ya que una política de inclusión determinaría mayor diferencia y segregación.

En el tema de derechos, yo me muevo en dos cosas: creo que la necesidad de hablar de derechos para ellos ya está mal porque parecieran no humanos que están intentando acceder a los derechos (Docente sociología, 2015)

De acuerdo con lo anterior, los alumnos insisten en la naturalización e integración de este colectivo de manera espontánea.

No estoy de acuerdo con políticas especiales para personas LGBTI porque no son diferentes al resto de comunidad (Observaciones cuestionario Usta, 2015)

El profesorado señala que los derechos deben ser los que establece la Constitución Política de Colombia, sin embargo, las divergencias sociales están en torno al matrimonio, la conformación de familia y la adopción. En ese sentido, indican que la sexualidad diversa no debería cuestionarse frente a la garantía de derechos. En este aspecto, los alumnos coinciden con los docentes, aunque no comparten la adopción o la crianza homoparental. Consideran que no se deben establecer leyes especiales, ya que sería inequitativo y mutuamente excluyente.

Es aceptable la condición sexual de estas personas, pero frente a la formación de vida y educación, no deberán adoptar niños. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

3.4 Variable roles frente a situaciones de exclusión

Como se muestra en la tabla 5, se evidencian diferencias significativas entre los alumnos y maestros en los roles frente a situaciones de exclusión, aunque casi todos con medias superiores a la media teórica.

Los alumnos manifestaron tener menos conocimiento de este grupo social ($\bar{X}=3,69$) que los docentes ($\bar{X}=4,31$).

Tabla 5. Variable roles frente a situaciones de exclusión

Variable roles frente a situaciones de exclusión	Alumno	Profesor	sig.
Hablo de la homofobia con normalidad	3,70	4,21	,013
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	3,99	4,54	,002
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	3,69	4,31	,001
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,13	3,92	,000
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,04	3,67	,001
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	3,54	4,00	,006
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	3,73	2,69	,000
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	3,01	3,85	,000
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	2,49	3,56	,000
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,10	3,44	,070
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,28	3,87	,001
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,11	3,49	,018
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,20	3,54	,023
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	3,59	4,38	,000
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	3,84	4,64	,000
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,14	2,90	,169

Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,05	4,62	,001
--	------	------	------

Fuente: elaboración propia

En relación con el concepto de pareja heterosexual, los alumnos mostraron una mayor manejo ($\bar{X}=3,73$) en contraste con los docentes ($\bar{X}=2,69$). Existe un mayor favorabilidad del concepto de familia homoparental en profesorado ($\bar{X}=3,85$) que en alumnado ($\bar{X}=3,01$). Los profesores muestran un mayor abordaje de la exclusión y la discriminación ($\bar{X}=3,56$) en contraste con los alumnos, ($\bar{X}=2,49$). Asimismo, para el profesorado, el conocimiento de estas temas reduce la homofobia ($\bar{X}=4,38$), a diferencia del alumnado ($\bar{X}=3,59$). Para los profesores, la homofobia representa un tema de mayor importancia en toda la comunidad académica ($\bar{X}=4,64$) que para los alumnos ($\bar{X}=3,84$). Con relación a la existencia de mecanismos de seguimiento a situaciones de homofobia en la comunidad académica, aunque no se observan diferencias entre alumnado y profesorado, este último puntúa por debajo de la media teórica, lo que nos lleva a significar un nivel bajo de control de dichas situaciones.

El profesorado limita sus apreciaciones en relación con su rol, focalizado sobre la acción docente. Sostienen que el abordaje de la sexualidad diversa, conflictos por homofobia o discriminación, no forman parte de sus cátedras, pero reconocen que se debe trabajar con sus estudiantes desde la violencia simbólica y lingüística; ya que son las más frecuentes en la cotidianidad.

Con respecto a sus acciones frente a situaciones de exclusión, el profesorado argumenta que:

- No tienen herramientas pedagógicas para enfrentar situaciones de este tipo.
- Redireccionan la atención hacia otro tema.
- Evaden la situación y manifiestan que es preferible abordar otros temas.
- Se molestan y llaman la atención.
- Ignoran el hecho y lo dejan pasar.
- Invitan a la reflexión y al diálogo en torno a la situación.
- Realizan una actividad y ejercicio de cambio de rol.

La verdad, esa es la única vez que me ha ocurrido, y por falta de experiencia yo lo que hice fue ignorar la situación... (Docente Comunicación Usta, 2015)

La verdad, mi postura es de evitar el conflicto. Tal vez no estoy muy preparada para asumir una situación en donde vea homofobia entonces evito. (Docente Diseño Usta, 2015)

Lo que solía hacer era direccionar la atención a otro tema. (Docente Diseño Usta, 2015)

Los directivos aseguran que el rol del profesorado es imprescindible para propiciar situaciones de inclusión y aceptación; sin embargo contemplan que algunos docentes revelan su desacuerdo frente a las manifestaciones diversas.

Cuando los maestros encuentran que sus estudiantes. Sobre todo el tema de las mujeres: son lesbianas, se aterroran, dicen que la juventud ha cambiado mucho... expresan, también, una inconformidad con ello. (Directivo Usta, 2015)

El alumnado expone que no existe confianza con sus docentes para hablar de estos temas. Indican que existe un silencio pasivo que le resta importancia e invisibiliza las demandas de las personas de este colectivo.

Considero que la comunidad docente debe reflexionar el tema, porque el tema tiene un silencio pasivo. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

El rol de los estudiantes está determinado por su desconocimiento y apertura a las transformaciones. Algunos asumen una actitud mediadora y solidaria, pero la mayoría espera que sea el docente quien dirija y domine la temática o situación. Las relaciones que establecen los alumnos están mediadas por el interés en explorar las sexualidades diversas.

...donde uno puede encontrar una figura de apoyo, pero cuando uno conoce la parte más humana de la persona, cuando uno crea una relación o una conexión no profesor-alumno sino amigo-apoyo que son cosas distintas. (Grupo Focal 2 Usta, 2015)

toman distancia algunas personas y lo veo más en los hombres. Es decir, si un hombre sabe que su compañero es gay, simplemente toma distancia. (Directivo Usta, 2015)

Asimismo, el rol del alumnado está marcado por una reproducción mecánica de la heteronormatividad, que desde los roles de la masculinidad y feminidad rechazan otras identidades. Reproducen en sus discursos esas lógicas y las ven reflejadas en su profesorado; razón por la cual, a veces se establece una distancia y silencio. Algunos asumen una censura y autocensura frente a las temáticas y prácticas con este colectivo por temor al rechazo, al encasillamiento y al estigma.

He identificado varios estudiantes también del sector LGBTI y veo que muchos de ellos son muy abiertos en el tema, entonces me agrada ver que la universidad siendo católica, haya cierta tolerancia al respecto. (Docente Diseño Usta, 2015)

Hay estudiantes muy dispuestos a conocer y explorar el tema y manifiestan una actitud receptiva. Señalan que la diversidad es un escenario cotidiano para el que desean prepararse.

...estamos en un momento en el que debemos abrir la mente para podernos comprender como sociedad, como cultura dentro de la diversidad, la aceptación, la tolerancia. (Estudiante grupo focal 1 Usta, 2016)

4. Conclusiones

Con base en los resultados expuestos, podemos extraer algunas conclusiones, en función de los objetivos, que permiten la orientación de acciones de mejora, enfatizando el rol significativo que representa cada uno de los miembros de la comunidad educativa universitaria.

En cuanto a la valoración de las RS y prácticas culturales que tienen los miembros de la comunidad académica universitaria, se observan divergencias entre el alumnado y el grupo docente y directivo. En ese sentido, los profesores manifiestan mayor aceptación y tolerancia, aspectos que permiten la convivencia y las relaciones armónicas; asimismo, se observa el temor a convivir con la diversidad, por creencias religiosas, por concepciones culturales y temor. La actitud está determinada por el ámbito y rol que desempeñan; sin

embargo, en situaciones de conflicto, la diversidad constituye un factor que deslegitima profesionalmente al docente en su práctica, en sus decisiones y lo descalifica en sus cualidades personales e interpersonales.

Desde la perspectiva de los directivos, las concepciones de aceptabilidad están delimitadas por patrones socioculturales que prohíben (forma implícita) la expresión pública y la visibilidad de los afectos de este colectivo. En ese sentido, los espacios reales e imaginarios de la identidad diversa están relegados al sigilo e intimidad; aunque, la aceptación es distinta para los transexuales, bisexuales e intersexuales, quienes, socialmente, están invisibilizados y transgreden los parámetros estéticos, naturalizados en la sociedad. Podemos afirmar que la aceptación social de las personas LGBTI estaría determinada por desmarcar las implicaciones y concepciones de las lógicas heterosexuales. Al respecto, se sugiere el trabajo permanente de directivos y maestros en propiciar espacios reales de inclusión dentro y fuera de las aulas, a través de una educación para la ciudadanía que admita nueva terminología, apertures cambios culturales orientados a la transformación de concepciones y actitudes homofóbicas en la academia. Además, se recomienda la transversalización de los programas y acciones de orden administrativo que desestigmaticen la diversidad, la naturalicen y generen escenarios de diálogo que mejoren el clima institucional. Asimismo, se sugieren acciones puntuales de mejora en torno a:

- La capacitación y actualización del profesorado en contenidos y metodologías acordes con la realidad, motivaciones e intereses del alumnado.
- La implicación en trabajos investigativos y de proyección social en torno a la diversidad sexual, social y cultural.
- El fortalecimiento de habilidades comunicativas en el profesorado que flexibilicen las dinámicas de poder y aperturen diálogos naturales y espontáneos con el alumnado en torno a temáticas de diversidad sexual, social y cultural.

Las RS de las personas LGBTI, desde el punto vista de los estudiantes, son producto de un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad que ha sido integrada y luego compartida colectivamente (Abric, 2001). Al respecto, manifiestan escaso conocimiento de las condiciones y estilo de vida de estas personas. Conciben las identidades y sexualidades diversas como una realidad irreversible (Flament 1989), no amenazante de sus relaciones interpersonales, pero sí de la configuración de familia, en torno a la adopción de menores.

El alumnado presenta rasgos de homofobia, a través de violencia simbólica y lingüística, extereorizada mediante: gestos, expresiones, comentarios, burlas, apodos, críticas y se advierten niveles de homofobia más altos en hombres que en mujeres, como parte de la validación hegemónica de la masculinidad. Se reconoce una concepción prejuiciosa al concebir a las personas LGBTI como escandalosas, excéntricas en su vestuario, apariencia física y promiscuidad. Estos rasgos son más frecuentes en estudiantes varones de los primeros semestres y responden al desconocimiento, (Lamas, 2002) temor y validación de grupo. Al respecto, se sugiere contar con protocolos y normativas, rutas de tratamiento y seguimiento estudiantil en articulación con el programa de acompañamiento estudiantil y tutorías que orienten a la comunidad académica, frente a conflictos por homofobia. Se requiere trabajar con el alumnado, desde la acción docente, el acceso oportuno y veraz de

información relacionada con las sexualidades diversas, las conceptualizaciones emergentes y las prácticas sociales de personas LGBTI.

Existe un deseo de naturalización de las personas no heterosexuales en torno al goce pleno de sus derechos (Constitución Política y Políticas Públicas), aunque persiste un rechazo a las transgresiones de los comportamientos sociales heteronormativos.

El núcleo central de la RS está mediado por una concepción más cultural, (Jodelet, 1984) que ética y religiosa y el núcleo periférico, permeado por la naturalización, flexibilidad frente a las prácticas cotidianas con este grupo social, (Bravo, 2002) que refleja un conocimiento práctico (Berger y Luchkman, 1991), particularmente, más adaptado en mujeres que en hombres. Así, se invisibilizan las prácticas homoeróticas, lesbieróticas y se manifiesta una exaltación de la masculinidad homofóbica.

Por otra parte, las relaciones sociales, en alumnos, están determinadas por dos características: 1) de aceptación y naturalización de las sexualidades diversas, dadas por sus relaciones interpersonales y 2) de marginación definida por procesos de enculturación, socialización y adaptación. Así, se encuentran los jóvenes, que manifiestan su desacuerdo y escasa disposición a establecer relaciones permanentes y estrechas con hombres gay.

En relación con los roles que desempeñan alumnos, profesores y directivos, los primeros muestran un deseo de reconocer las sexualidades diversas, sin embargo, están determinados por la reproducción mecánica de la heteronormatividad, a través de la construcción del universo simbólico e identitario (Peixoto, Fonseca, Almeida & Almeida, 2012). A diferencia de los docentes, quienes reconocen la importancia de trabajar, desde sus prácticas, la aceptación a la diferencia, conflictos por homofobia y discriminación, aunque señalan incompetencia para afrontarlos. Por otra parte, los directivos reconocen que, pese a que existe una inclusión de grupos sociales como el LGBTI, indican la necesidad de una transformación desde las directrices y prácticas en la generación de un ambiente de aceptación y participación.

Los rasgos de violencia simbólica y lingüística representan un reto para los miembros de la comunidad académica. La desinformación es un factor decisivo a atajar para relacionarse y fijar una posición frente a problemáticas no heterosexuales.

Finalmente, se propone una educación para la diversidad caracterizada por una amplia participación de los estudiantes en la cultura y comunidad educativa; una serie de transformaciones de la cultura, políticas y prácticas institucionales enfocadas hacia la diversidad; auspiciar modelos colaborativos que faciliten una mayor participación de estudiantes en riesgo de exclusión y protocolos de atención y seguimiento a situaciones de exclusión.

5. Limitaciones del estudio

Se reconocen como limitaciones del estudio la aplicación a una de las cuatro divisiones que integran la universidad, así como el porcentaje de personas heterosexuales participantes en el estudio. Además, la escasa información que manifiestan los alumnos de las personas de este sector, que se circunscribe solo a lesbianas, gais y bisexuales. Asimismo, el sesgo informativo de los participantes y lugar de enunciación asumido por el profesorado, propios de la institución educativa de corte religioso.

6. Bibliografía

- Abric, J.C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell.
- AERC. (2008). *Transcending the Rhetoric of "Family Values": Celebrating Families of Choice and Families of Value*. St. Louis, Missouri: University of Missouri-St. Louis
- Ballard, S, Bartle, E. Y Masesquemay, G. (2008). Finding Queer Allies: The Impact of Ally Training and Safe Zone Stickers on Campus Climate.
- Banchs, M.A. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psvchology*. 2, 111-120.
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89). 27-40.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bizquerra, R. (coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. (3ª Ed.). Madrid: Muralla.
- Bravo, C. (2002). *Hacia una comprensión del construccionismo Social de Kenneth Gergen*. Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana. Santiago de Chile. Recuperado de:
<http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?st=home&id=home>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler J. (2004). *Políticas del performativo*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. Madrid: Paidós.
- Cantor, E. (2009). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre prácticas y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chetcuti (2009). Identifying a gender – inclusive pedagogy from Maltese science teachers´ personal practical knowledge. *International Journal of Science Education* 31 (1), 81-99.
- Daniels, J. y Geiger, T. (2010). Universal Design and LGBTQ (Lesbian, Gay, Transgender, Bisexual, and Queer) Issues: Creating Equal Access and Opportunities for Success. Paper presented at the annual meeting of The Association for the Study of Higher.
- De Lauretis, T. (1989). *Tecnología del género. Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989, 1-30.
- De Lauretis, T. (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities: An Introduction, *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 3(2): IIIX–VIII.

- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- Fante, C. (2012). *Cómo entender y detener el bullying y ciberbullying en la escuela*. Bogotá: Actualización Pedagógica Magisterio.
- Farr, R. (1983). Escuelas Europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. XLV. México: UNAM. 641-657.
- Fisher, E. et al. (2008). Promoting School Success for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered, and Questioning Students: Primary, Secondary, and Tertiary Prevention and Intervention Strategies. *The California School Psychologist*, 13, 79-91. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ878353.pdf>
- Flament, C. (1989). Estructura et dynamique des Représentations sociales. En Jodelet D.(ed.), *Les representaciones sociales*. París:. Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Keddie, A. (2011). Much more than a basic education: supporting self-determination and cultural integrity in a non-traditional school for Indigenous girls. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1001-1016. doi: 10.1080/13603110903490713
- Lamas, M. (comp.) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.*, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de población*, (021), 147-178.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Lamas, M. (2007). Complejidad y claridad en torno al concepto de género. En Giglia, G, Garma, C. y De Teresa, A.P. (comps). *¿Adónde va la antropología?* México: División de Ciencias Sociales de UAM.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. República de Colombia, marzo 15 de 2013.
- Lizana, V. A. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *Estudios pedagógicos*. 35 (1) 117-135. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100007
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D., Blanco A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid, España: Aprendizaje.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul
- Moscovici, S. (2013). *Psicología Social I y II*. Madrid: Paidós.

- Rimé, B. (2013). Lenguaje y comunincación. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. y Giménez, V. (coord.) et al. (2007). *Formación de formadores*. Madrid: Thomson.
- Penna Tosso, M. (2013). Formación inicial del profesorado para atender la diveresidad afectivo-sexual: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoramericana de Educación Digital*, 66,123-142.
- Vega, V., Maza, J., Roitman, D. Y Sánchez, M. (2015). Identidad de Género construcción subjetiva de la adolescencia. *Psicología evolutiva adolescencia*. Universidad de Buenos Aires.

Sobre los autores:

Doria Constanza Liscano Rivera. *Docente-Investigadora de la Universidad Santo Tomás. Comunicadora Social-Periodista, Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Investigación y Docencia, Doctoranda en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Email: dorialiscano@usantotomas.edu.co*

Pedro Jurado de los Santos. *Doctor en Ciencias de la Educación, es profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada (Facultad de Ciencias de la Educación) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Email: pedro.jurado@uab.cat*