



Creencias del profesorado de Educación Física sobre la diversidad sexo-género en instituciones educativas del norte de Chile

Physical Education teachers' beliefs about sex and gender diversity in educational institutions in northern Chile

Autores

Camila Jara Sepúlveda ¹
Paola Contreras Hernández ²

^{1,2} Universidad de Tarapacá (Chile)

Autor de correspondencia:
Paola Contreras Hernández
paolacontrerashz@gmail.com

Cómo citar en APA

Jara Sepúlveda, C., & Contreras Hernández, P. (2025). Creencias del profesorado de Educación Física sobre la diversidad sexo-género en instituciones educativas del norte de Chile. *Retos*, 70, 721-732. <https://doi.org/10.47197/retos.v70.115855>

Resumen

Introducción y Objetivo. La inclusión de la diversidad sexo-género en el sistema escolar constituye un desafío para la educación chilena, especialmente en áreas tradicionalmente normativas como la educación física. El objetivo de esta investigación fue analizar las creencias del profesorado de educación física respecto a la diversidad sexo-género en establecimientos educacionales de la ciudad de Iquique, Chile, explorando cómo estas creencias inciden en las prácticas pedagógicas y en la experiencia escolar del estudiantado LGBTIQ+.

Metodología. Se utilizó un enfoque cualitativo con orientación interpretativo-hermenéutica y se recolectaron datos a través de entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó mediante técnicas de análisis de contenido y análisis narrativo.

Resultados. Los resultados evidenciaron una inclusión fragmentaria y superficial de la diversidad sexo-género, marcada por acciones reactivas, desconocimiento docente, ausencia de estrategias pedagógicas y una concepción binaria del género. Asimismo, se identificó una "inclusión silenciada" que relega el tratamiento de estas temáticas al plano informal o a la iniciativa individual del profesorado. En comparación con otros estudios, los hallazgos coinciden en señalar la carencia de formación inicial y continua en diversidad sexo-género como una barrera estructural.

Conclusiones. Esta investigación enfatizó el rol particular de la educación física como un espacio disciplinador del cuerpo que refuerza la normatividad de género, con escaso cuestionamiento epistémico. Se concluye que la educación física posee un potencial transformador si se reconfigura desde un enfoque inclusivo y crítico, que legitime todas las corporalidades e identidades dentro del espacio escolar.

Palabras clave

Diversidad sexo-género; educación escolar; inclusión; profesorado de educación física.

Abstract

Introduction and Objective. The inclusion of gender diversity in the school system constitutes a challenge for Chilean education, especially in traditionally normative areas such as physical education. The objective of this research was to analyze the beliefs of physical education teachers regarding gender diversity in educational establishments in the city of Iquique, Chile, exploring how these beliefs impact pedagogical practices and the school experience of LGBTIQ+ students.

Methodology. A qualitative approach with an interpretive-hermeneutic orientation was used, and data were collected through semi-structured interviews. The analysis was conducted using content analysis and narrative analysis techniques.

Results. The results revealed a fragmented and superficial inclusion of gender diversity, marked by reactive actions, teacher ignorance, a lack of pedagogical strategies, and a binary conception of gender. Likewise, a "silenced inclusion" was identified, relegating the treatment of these topics to the informal level or to the individual initiative of teachers. In comparison with other studies, the findings point to the lack of initial and ongoing training in sex-gender diversity as a structural barrier.

Conclusions. This research emphasized the particular role of physical education as a disciplinary space for the body that reinforces gender normativity, with little epistemic questioning. It is concluded that physical education has transformative potential if it is reconfigured from an inclusive and critical perspective that legitimizes all corporalities and identities within the school environment.

Keywords

Inclusion; physical education teachers; school education; sex-gender diversity.

Introducción

La inclusión de la diversidad sexo-género en el proceso de escolarización representa un desafío crítico para la educación chilena. A pesar de los esfuerzos realizados por organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para promover la igualdad de género y la inclusión social, persisten las barreras en la educación chilena, que limitan la efectividad de estas iniciativas. La escasez de datos concretos sobre las experiencias de personas pertenecientes a colectivos sexualmente marginados (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersex, queers, asexuales, género fluido y más identidades del espectro, en adelante LGBTIQA+), así como la inadecuada incorporación de conceptos relacionados con la diversidad sexual y de género en las bases curriculares, son ejemplos de esta problemática, lo que a su vez pone en riesgo la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Para comprender la diversidad sexo-género es importante situar en el debate la heteronormatividad de género (en tanto antítesis de dicha diversidad), la cual hace referencia a un conjunto de normas sociales y culturales que considera la heterosexualidad y los roles de género tradicionales como estándar de comportamiento, marginando otras identidades sexuales y de género. Para Butler (1990) la heteronormatividad refuerza la discriminación y exclusión de personas LGBTQ+ al simplificar las experiencias de género y sexualidad, ya que obliga a las personas a identificarse exclusivamente en una de dos categorías (femenino o masculino). Namasasu (2014), sostiene que ello limita el reconocimiento de identidades no binarias y de género fluido, perpetuando estereotipos y desigualdades basadas en el género (Correll, Kelly y Moore, 2010; Eagly y Wood, 2012). En contraposición, el sistema no binario reconoce y valida identidades de género que no encajan estrictamente dentro de categorías tradicionales de masculino o femenino. Este sistema desafía la concepción rígida del género, promoviendo una visión más inclusiva que refleja la diversidad de experiencias humanas en relación con las identidades (Budge, Adelson y Howard, 2013). Cabe precisar que se entiende por identidad de género como la experiencia individual que puede o no corresponder al género asignado al nacer (Unesco, 2017; Movilh, 2018; Ley 21.120, 2018). Es una construcción social y cultural que abarca una amplia gama de identidades. Por otro lado, la orientación sexual se vincula con la capacidad de sentir atracción sexoafectiva (OMS, 2002). Para Butler (1990), la orientación sexual es un aspecto profundamente influenciado por las normas culturales y sociales. Con respecto a la expresión de género, la autora señala que ésta se relaciona con los comportamientos y actitudes, considerados socialmente adecuados para un género determinado. En su conjunto, estos elementos plantean complejidades propias en sus conceptualizaciones, y más aún en la aplicación práctica del día a día dentro de un sistema binario que lucha por mantener su autoridad o “superioridad”, al establecer pautas claras de expectativas y creencias sociales que moldean la organización de la vida colectiva.

Ahora bien, en la educación chilena urge la necesidad de incorporar de manera adecuada la diversidad sexo-género en sus bases curriculares y prácticas educativas. Aunque se han logrado avances en el reconocimiento de los derechos de la comunidad LGBTIQA+, su implementación continúa siendo insuficiente. Las bases curriculares carecen de profundidad y especificidad respecto a los temas relacionados con la diversidad sexo-género, lo que limita la capacidad de los educadores para abordar estos temas de manera efectiva y comprensiva. Estas limitaciones se reflejan en problemáticas discursivas que dificultan la integración genuina de las dimensiones críticas de la identidad (Toro-Villagra, Moya-Rojas y Poblete-Melis, 2020). Esto propicia la continua reproducción de la heteronormatividad que, a través de códigos sociales que se repiten en las rutinas escolares mediante prácticas y discursos, reproducen y exponen al estudiantado a diversas formas de violencia, discriminación y exclusión en sus trayectorias educativas (Estrada-Chauta, 2023). Ello deriva en un desarrollo limitado de la educación inclusiva y de calidad para todos y todas, sobre todo cuando se trata de garantizar que el estudiantado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural, así como también adecuar y construir instalaciones escolares que logren dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas y las personas en situación de discapacidad, asimismo, dar respuesta a las situaciones de género ofreciendo espacios y entornos de aprendizaje seguros, inclusivos, no violentos, y eficaces para todos y todas (UNESCO, 2015). Según Echeverría y Maturana (2015), tanto los manuales pedagógicos distribuidos por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) como los textos escolares utilizados entre el año 2015 y 2018, refuerzan un discurso de otredad, contraponiendo las

identidades de las disidencias sexuales al “nosotros” hegemónico. Esta situación contribuye a la persistencia de una “minorización” de las identidades LGBTIQ+ como un grupo separado dentro del sistema educativo chileno, perpetuando una visión superficial de la aceptación de la diversidad sexual y de género, sin reconocer ni responder efectivamente a las necesidades reales de las personas en el entorno educativo-escolar (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016; Cid, 2016). Por otra parte, se evidencia una notable escasez de antecedentes empíricos sobre las experiencias de las personas LGBTIQ+ en el ámbito educativo chileno, lo que dificulta el desarrollo de políticas y prácticas informadas y adaptadas a las necesidades de esta población. A esta carencia se suma una insuficiente preparación del profesorado para abordar temas relacionados con la diversidad sexual y de género, especialmente en disciplinas como la Educación Física, (Maureira-Cid et al., 2023; Salas-Guzmán y Salas Guzmán, 2016), junto con deficiencias curriculares que, desde la educación parvularia hasta la educación secundaria, no incorporan de manera efectiva estos contenidos. Esta situación perpetúa enfoques que pueden contribuir a la discriminación y exclusión de estudiantes LGBTIQ+. Por lo que, abordar estas problemáticas es crucial para asegurar que la educación en Chile cumpla con los principios de inclusión y equidad, fundamentales para la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad.

En efecto, en el ámbito de la educación física, se hace urgente avanzar hacia transformaciones que permitan superar los estereotipos de género, considerando la dimensión epistémica de la asignatura. Por su naturaleza, esta disciplina debería funcionar como un vehículo para la promoción de un enfoque inclusivo y respetuoso de las diferencias corporales y de identidad (Pérez-Enseñat & Moya-Mata, 2020), por su enorme potencial para explorar la corporalidad y la identidad. Se trata de un espacio pedagógico que puede favorecer el desarrollo espacios de confianza, la construcción identitaria y el bienestar psicológico y social del estudiantado. Además, su enfoque debiera orientarse hacia el fortalecimiento de la autoestima, la autodeterminación, la autoeficacia, la motivación, junto con la promoción de valores relacionados con el trabajo de equipo, la tolerancia, la colaboración y la empatía. En efecto, la forma en que el profesorado aborda la diversidad sexual puede influir decisivamente en cómo los estudiantes de la comunidad LGBTIQ+ son percibidos y tratados por sus compañeros. Este aspecto de la enseñanza, cargado de valores y prácticas culturales, destaca la importancia de una formación docente que propicie una comprensión y aceptación amplias de la diversidad (Chihuailaf-Vera et al., 2022; Gursimsek, 2010; Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2020).

Por ello, esta investigación tiene como objetivo analizar la creencia del profesorado de Educación Física respecto a la diversidad sexo-género en los establecimientos educacionales de la comuna de Iquique en el norte de Chile; considerando que el profesorado interactúa con el alumnado y tienen la responsabilidad de promover ambientes inclusivos (Salas-Guzmán y Salas-Guzmán, 2016). De la misma manera, esta investigación se fundamenta en la necesidad de avanzar hacia una educación que no solo reconozca la diversidad sexual y de género teóricamente, sino que la incluya activamente en las políticas, los currículos y las prácticas pedagógicas. Al mejorar la comprensión y el tratamiento de estos temas, se puede contribuir de manera actualizada en la promoción de la integración e inclusión de la diversidad sexo-género y a una disminución de la violencia en las aulas, fomentando una sociedad más inclusiva.

Método

Esta investigación es de carácter cualitativo, en tanto busca analizar las creencias y percepciones del profesorado de educación física respecto a la integración de la diversidad sexo-género. Se enmarca en el paradigma interpretativo-hermenéutico que privilegia la comprensión de las dimensiones subjetivas de los actores sociales, priorizando los procesos de interpretación por sobre la identificación de patrones generalizables (Ramírez, 2016; Cárcamo, 2005).

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional y estratificado (Otzen & Manterola, 2017), focalizada en docentes de Educación Física que ejercen en establecimientos educacionales de la ciudad de Iquique, al norte de Chile. Los criterios de inclusión considerados fueron: (i) ejercer como profesor o profesora de Educación Física en enseñanza primaria o secundaria; (ii) tener una antigüedad mínima de dos años en el establecimiento; y (iii) desempeñarse actualmente en la ciudad de Iquique. Se utilizó la técnica de bola de nieve para acceder a participantes que cumplieran con los criterios definidos. Esta estrategia permitió ampliar la diversidad de la muestra considerando variables como edad, identidad de género y tipo de establecimiento educativo (Sampieri et al., 2014). El criterio de antigüedad

mínima responde a la necesidad de asegurar experiencias significativas por parte del profesorado, permitiendo una mayor familiaridad con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con las dinámicas internas de su contexto escolar. Esto favorece un análisis más profundo y situado.

En cuanto al tamaño muestral, se definió en función del principio de saturación teórica, el cual se alcanzó con 10 participantes. Si bien la muestra podría no ser paritaria en términos de género, estudios recientes han evidenciado que las normas de género tradicionales y el machismo, tienden a estar más presentes entre los hombres y se asocian con actitudes negativas hacia las personas LGBTQ+ (UNESCO, 2020).

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, dado que nos permitió combinar una estructura guía con la flexibilidad necesaria para adaptar la conversación a las particularidades del o la entrevistada (Denzin & Lincoln, 2011). Esta metodología es especialmente pertinente para explorar en profundidad temas complejos y sensibles, facilitando la emergencia de relatos espontáneos, ricos en matices y significados. Las entrevistas se orientaron a comprender las experiencias y percepciones del profesorado en relación con la integración de la diversidad sexo-género en el contexto escolar, permitiendo captar tanto discursos explícitos como emociones, tensiones y contradicciones.

Tabla 1. Codificación de la Muestra

Tipo de institución educativa	Participantes	Código de participante
Particular / privado	-E4	Hombre de 30 años.
	-E6	Hombre de 57 años.
	-E7	Mujer de 48 años.
Colegio particular subvencionado	-E1	Mujer de 38 años.
	-E3	Mujer de 45 años.
	-E5	Mujer de 29 años.
	-E8	Hombre de 52 años.
	-E9	Hombre de 36 años.
	-E10	Hombre de 54 años.
	-E2	Hombre de 30 años.
Público - SLEP	-E2	Hombre de 30 años.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos se realizó través del análisis de contenido, con el objetivo de identificar patrones, categorías emergentes y estructuras de sentido dentro del material recolectado (Krippendorff, 2019). Se llevó un cuaderno de campo para registrar observaciones no verbales y elementos contextuales relevantes. Paralelamente, se empleó un análisis narrativo para examinar cómo los y las docentes construyen sus relatos, identificando temas recurrentes, variaciones discursivas y dimensiones emocionales que atraviesan sus experiencias (Riessman, 2008). Esta doble estrategia analítica permitió profundizar en los significados atribuidos por los participantes desde una perspectiva tanto estructural como contextual.

En términos éticos, antes de iniciar cada entrevista se entregó al o la participante información detallada sobre el estudio. Luego de revisar el contenido y resolver posibles dudas, se solicitó la firma del consentimiento informado. Asimismo, se garantizó el almacenamiento seguro de los datos y se aseguró que los resultados serían presentados de manera que no permitan la identificación de los y las participantes. Finalmente, esta investigación adhiere a las recomendaciones de Jacob Hale dirigidas a investigadores no trans que trabajan sobre experiencias trans. Por ello, se emplea un lenguaje respetuoso, actualizado y no patologizante, que evite estigmatizaciones y contribuya a una representación ética y justa de las diversidades sexo-género.

Resultados

El análisis de las creencias del profesorado de educación física sobre la diversidad sexo-género permite identificar los avances y las tensiones persistentes en el contexto educativo chileno. A partir del análisis de las entrevistas, los resultados se han organizado en torno a cuatro dimensiones: (1) contexto educativo institucional; (2) (des)conocimiento del profesorado; (3) acciones reactivas y ceguera de género en la praxis pedagógica; y (4) Inclusión silenciosa.



Contexto educativo institucional

En términos generales, los establecimientos educacionales han desarrollado algunas acciones para incorporar y considerar la diversidad sexo género. Entre ellas, la implementación de baños universales y el cumplimiento de la normativa vigente que garantiza el uso de nombres sociales; prácticas que buscan validar la identidad de género del estudiantado y promover un ambiente escolar más seguro y respetuoso. Si bien, estas medidas son avances significativos en términos del respeto a la identidad de género, por sí solas resultan insuficientes para sostener que existe una disposición institucional plena hacia la población LGTBIQ+. Estas acciones tienden a ubicarse en el plano de lo simbólico o de lo mínimo exigible por la normativa, y aunque importantes, muchas veces no implican una transformación estructural de las prácticas pedagógicas, culturales ni administrativas que perpetúan formas de exclusión, discriminación o invisibilización. Así lo ilustra un relato

Cuando uno de mis estudiantes comenzó su transición de mujer hacia hombre no hubo una preocupación ni del profesorado ni de los directivos; es más, para la licenciatura se les olvidó colocar su nombre social y de eso me preocupé yo, que era la profesora jefa (E1).

Observamos que, en primer lugar, estas medidas suelen ser reactivas, es decir, se implementan como respuesta a conflictos o demandas específicas, más que como parte de una estrategia institucional integral que problematice críticamente la heteronormatividad que estructura gran parte del quehacer educativo. En este sentido, pueden operar más como un gesto político o una forma de cumplimiento burocrático que como una manifestación de compromiso profundo con la justicia sexual y de género (Fernández Hawrylak et al., 2022).

Por otro lado, su efectividad y sostenibilidad dependen en gran medida del involucramiento del conjunto de la comunidad educativa, especialmente del cuerpo docente y directivo. Sin una formación crítica en diversidad sexo-género, estas medidas corren el riesgo de quedar como “islas” de inclusión, sin capacidad de generar un cambio cultural real al interior del establecimiento. Además, no abordan otras dimensiones fundamentales como el currículo oculto, los materiales pedagógicos, el lenguaje usado en las aulas, ni las prácticas de convivencia escolar, que muchas veces siguen reproduciendo estereotipos y formas de violencia simbólica hacia estudiantes LGTBIQ+. Es importante considerar que estas medidas, al centrarse en la identidad de género, pueden invisibilizar otras formas de exclusión que afectan a la diversidad sexual en un sentido más amplio, como la homofobia, el acoso por orientación sexual o la falta de reconocimiento de familias diversas (Mostert, Gordon y Kriegler, 2015).

El profesorado reporta desconocimiento sobre las identidades y necesidades del estudiantado trans y colectivos sexualmente marginados, lo que contribuye a prácticas excluyentes, muchas veces no intencionadas.

(...) en este curso hay una niña trans pero no me informaron nada más que eso cuando asumí el curso a comienzo de año. El primer día, al pasar la lista de asistencia, tenía a un chico llamado Samuel, y al llamar por ese nombre nadie respondía, hasta que una estudiante me dijo “no profe, se llama Sofí” y ahí la chica levantó el brazo, noté que estaba un poco avergonzada. Me sentí muy mal por haber generado esta situación (E5).

El testimonio expone una dimensión estructural del problema: la falta de formación y sensibilización respecto a las identidades pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, lo cual se traduce en prácticas pedagógicas y de convivencia que, aunque no necesariamente malintencionadas, resultan excluyentes y, en ocasiones, vulneradoras de derechos. Esta carencia no solo se expresa en la desinformación, sino también en la ausencia de protocolos claros y éticamente orientados para el tratamiento de situaciones que involucran a estudiantes trans y de la diversidad sexual. El ejemplo citado —donde una docente desconoce el nombre social de una estudiante— pone de relieve una gestión institucional deficiente, que traslada la responsabilidad del cuidado y reconocimiento de la identidad de género al arbitrio individual del profesorado, sin dotarlo de herramientas ni acompañamiento adecuado. Esta omisión no es menor, pues contribuye a la exposición innecesaria del estudiantado, a la naturalización de errores que impactan negativamente en su bienestar psicoemocional y a una pedagogía de la negligencia, donde el desconocimiento se convierte en justificación para la omisión de prácticas inclusivas.

A esto se suma la percepción de que la diversidad sexo-género es una “moda” pasajera:



Yo creo que a veces es como una moda, les da por un tiempo ser extravagantes, luego creo que se aburren y después como que se les olvida (E6).

Este tipo de representaciones reproduce estigmas profundamente arraigados en una matriz normativa que deslegitima las trayectorias identitarias del estudiantado, atribuyendo un carácter de transitoriedad, superficialidad o irracionalidad. Desde una perspectiva crítica, tales discursos operan como mecanismos simbólicos de violencia, que refuerzan una cultura escolar conservadora. Resulta evidente que la disposición institucional hacia la inclusión de la población LGTBIQ+ no puede limitarse a la implementación de medidas materiales o normativas, sino que exige una transformación epistemológica y ética de las culturas escolares. Esta transformación implica reconocer que el desconocimiento no es un punto de partida neutro, sino una forma de complicidad con las estructuras de exclusión. La formación docente en temas de género y diversidad, entendida no como una capacitación aislada sino como parte constitutiva del saber pedagógico, es un requisito indispensable para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, crítica y situada (Gamboa, Matus-Castillo y Chihuailaf-Vera, 2024).

(Des)Conocimiento del profesorado de Educación Física sobre la diversidad sexo-género

El análisis evidencia que las creencias del profesorado sobre la diversidad sexo-género están marcadas por ambivalencias y ambigüedad, donde la voluntad de respeto convive con una profunda inseguridad epistémica.

(...) no sabemos qué hacer. A veces uno quiere apoyar, pero no hay indicaciones, no hay capacitaciones. Todo esto es muy confuso, porque en tu mente vez a un chico, pero es una chica, o una chica que esta con un chico pero que es un chico trans, me cuesta mucho comprender los cambios que los estudiantes hoy expresan en sus identidades” (E2).

La disposición de “apoyar” se ve constantemente tensionada por la falta de herramientas conceptuales, pedagógicas e institucionales. La afirmación de no saber “qué hacer” no es anecdótica, sino que remite a una falla estructural del sistema formativo docente, tanto en su etapa inicial como en la formación continua. La omisión sistemática de contenidos vinculados a la diversidad sexo-género genera una ceguera ética que limita la capacidad del profesorado para reconocer y problematizar la violencia simbólica que puede estar reproduciendo. El desconocimiento expresado no es un problema individual de comprensión, sino un síntoma de una matriz educativa que ha despojado al profesorado de las herramientas críticas necesarias para habitar una escuela plural y democrática. Esta matriz también opera mediante el reduccionismo, al confundir diversidad sexo-género únicamente con orientación sexual, omitiendo dimensiones fundamentales como la identidad y expresión de género. Esta reducción invisibiliza las experiencias trans y no binarias, reforzando una visión binaria y medicalizante de la sexualidad y el género. Asimismo, la ausencia de formación específica impide el desarrollo de estrategias pedagógicas sostenidas y contextualizadas. Las prácticas que logran emerger lo hacen de manera fragmentada, dependientes de la sensibilidad o disposición individual del docente, lo que contribuye a una inclusión desigual y muchas veces superficial. En este sentido, hablar de inclusión sin revisar las condiciones estructurales que la habilitan —o la obstaculizan— puede transformarse en un ejercicio retórico más que en una práctica transformadora (Hawrylak et al., 2022).

Un aspecto relevante en torno a ello es la participación de estudiantes trans en actividades deportivas, lo cual constituye uno de los espacios donde con mayor claridad se revelan los límites de la inclusión en el ámbito escolar.

Sí que hay cuestiones que son difíciles, por ejemplo, ¿puedo evaluar de la misma manera a una chica que antes era chico, pero que tiene más fuerza o tiene otras capacidades que una chica nacida chica? No te engaño, no sé cómo abordarlo, porque en el fondo es un chico a nivel físico y de fuerza (E6).

A diferencia de la aceptación progresiva —aunque parcial— de diversas orientaciones sexuales, las identidades trans continúan siendo objeto de sospecha, invisibilización o franca exclusión, particularmente en un contexto como el de la clase de Educación Física, marcada por una tradición competitiva, binaria y corporalmente normativa (Marozzi, Boccardi, F., y Raviolo et al., 2020). Este escenario evidencia la ausencia de lineamientos claros para la inclusión, además de resistencia activa que encuentra sustento en elementos históricos y estructurales profundamente arraigados. Esta herencia autoritaria de la sociedad chilena, especialmente debido a la dictadura chilena que privatizó el discurso sobre sexualidad, ha contribuido a consolidar una matriz cultural donde la identidad de género es percibida como un

asunto privado, cuyos efectos se observan en la configuración de las prácticas escolares que inhiben el desarrollo de discursos críticos en torno a la diversidad sexo-género. A ello se suman los mandatos religiosos y morales que aún permean las instituciones educativas, tensionando cualquier intento de abordar estos temas desde una perspectiva de derechos y justicia social.

El resultado es una estructura educativa que, en lugar de habilitar condiciones para el reconocimiento y la agencia del estudiantado trans, tiende a reforzar un modelo de subjetivación excluyente, que valida únicamente ciertos cuerpos, géneros y formas de habitar la escuela. En este marco, la asignatura de Educación Física, lejos de convertirse automáticamente en un espacio de liberación o afirmación identitaria, puede actuar como un mecanismo de disciplinamiento, donde el cuerpo es evaluado, comparado y corregido bajo parámetros que niegan la diversidad. No obstante, sería un error asumir esta realidad como inamovible. La Educación Física posee un potencial transformador, dada su centralidad en la construcción del cuerpo, la interacción social y el bienestar emocional. En lugar de reproducir la lógica binaria y competitiva que históricamente la ha caracterizado, esta asignatura podría reconfigurarse como un espacio de experimentación corporal, de afirmación identitaria y de promoción de vínculos afectivos más allá de la heteronorma. Para ello, es fundamental revisar no solo el currículum (Apple, 2004), sino también las condiciones materiales de su implementación: desde la infraestructura hasta las prácticas docentes, que deben ser repensadas desde un enfoque interseccional.

Los testimonios del profesorado son ilustrativos en cuanto al desfase entre las exigencias del presente y las condiciones del sistema educativo: la ausencia de formación específica, la falta de acompañamiento institucional y la inexistencia de políticas sostenidas generan una sensación de abandono, donde las respuestas dependen nuevamente de la voluntad individual, y no de una política educativa coherente. Transformar esta realidad exige una reconfiguración profunda del rol docente y del proyecto pedagógico que sostiene la Educación Física. No se trata únicamente de incorporar contenidos sobre diversidad, sino de cuestionar las epistemologías que fundan la disciplina, así como las formas en que se legitima el saber corporal en el espacio escolar. Solo así será posible construir espacios educativos verdaderamente inclusivos, donde todas las corporalidades sean reconocidas, habitables y dignas.

Acciones reactivas y ceguera de género en la praxis pedagógica

Los resultados indican que no existen estrategias de enseñanza que incorporen la perspectiva sexo-género en las prácticas pedagógicas del área de educación física. En efecto, la ausencia de estrategias en la asignatura de Educación Física pone de manifiesto una problemática más estructural: la normalización de un modelo pedagógico que, al operar desde una lógica binaria, tiende a invisibilizar, excluir o patologizar las identidades no normativas. En este sentido, el carácter mayoritariamente reactivo de las acciones reportadas por el profesorado da cuenta de un enfoque remedial, que lejos de garantizar inclusión, reproduce formas simbólicas de violencia por omisión. El interés declarado por algunos docentes en abordar estas temáticas se encuentra limitado por la falta de formación inicial, materiales didácticos adecuados y respaldo institucional. Esta situación instala una tensión entre la voluntad individual y la estructura escolar, trasladando la responsabilidad de la inclusión desde la política pública hacia el profesorado, que queda muchas veces en una posición de vulnerabilidad profesional y emocional.

El análisis de las prácticas pedagógicas revela una concepción binaria y esencialista del género, donde las medidas “inclusivas” son, en rigor, acciones paliativas que no cuestionan los marcos epistémicos tradicionales.

Cuando hay juegos y hay que escoger capitanes, un momento escojo capitanes hombres y a la siguiente clase les toca a las mujeres (E1).

Alternar capitanías entre hombres y mujeres o mezclar equipos por género son estrategias que pueden parecer equitativas, pero que operan desde una lógica que desconoce la existencia de identidades no binarias u otras formas de vivencia del género.

Estas acciones ilustran lo que Barón (2019) denomina “ceguera de género”, es decir, una incapacidad para reconocer la complejidad de las desigualdades producidas por la hegemonía del binarismo género. Incluso, cuando la literatura reciente ofrece alternativas metodológicas inclusivas —como los deportes no convencionales mencionados por Fernández y Piedra (2023)—, estas prácticas siguen sin encontrar un lugar en la mayoría de las aulas, debido a la inercia institucional y a la falta de transformación en la formación docente. El enfoque del binarismo de género de la asignatura ha clasificado las capacidades



físicas básicas, estableciendo la creencia de que la fuerza responde a lo “masculino-hombre” y, la flexibilidad se relacionado con lo “femenino-mujer”. Tal como muestran investigaciones previas, los prejuicios hacia el rendimiento deportivo femenino y la construcción de lo masculino como estándar continúan marcando el imaginario escolar (Díaz, Alguacil y Reig, 2024). En particular, los docentes hombres tienden a reproducir con mayor frecuencia creencias estereotipadas, reflejando cómo el género del profesorado también incide en la configuración de las prácticas pedagógicas. Así se puede visualizar en el siguiente esquema:

Figura 1. Visualización de capacidades físicas v/s estereotipos y expresión de género

Capacidad Física	Si se ejerce por:	Estereotipo y Expresión	Creencia de orientación sexual
Fuerza	Mujer-Niña	Masculina Amachada	Lesbiana
Flexibilidad	Hombre-Niño	Amanerado Niñita Amariconado	Gay

Elaboración propia.

Ahora bien, como señalan Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020), el potencial inclusivo de la Educación Física solo se realiza cuando se entiende no como un espacio de rendimiento, evaluación y segregación, sino como un territorio pedagógico donde el cuerpo es valorizado en su pluralidad, donde se reconocen y legitiman experiencias diversas, y donde la competencia no prevalece sobre la convivencia.

Sumado a lo anterior, cabe subrayar una dimensión clave en esta asignatura: las evaluaciones, las cuales no son meros instrumentos técnicos, sino más bien espacios donde se reproduce y/o desafía la normatividad sexo-género que atraviesan al sistema escolar. Su ejecución —el “cómo” se evalúa— resulta especialmente reveladora de las concepciones del profesorado sobre género, diversidad y corporalidad. En este sentido, los resultados de la investigación muestran que, si bien se favorece la integración en las actividades evaluativas, este enfoque es aún limitado y anclado en una lógica que no logra incorporar de forma plena las vivencias y necesidades del estudiantado.

Si un hombre que hizo la transición después de la adolescencia, su caja torácica no es lo mismo que la caja torácica de una mujer, la musculatura y un montón de cosas. Entonces siento que ahí es injusto para las mujeres cuando compiten las mujeres trans. Para mí eso no me gusta. Siento que es injusto para las mujeres cis. Entonces sí que el transgénero puede generarse ciertas ventajas o desventajas dependiendo con la persona que esté realizando la actividad física (E10).

Un eje de especial tensión se sitúa en torno a la inclusión de estudiantes trans en las actividades deportivas, especialmente en aquellas de carácter competitivo. Aquí emergen discursos que, aunque se presentan como preocupaciones por la “justicia” en el rendimiento, reproducen esencialismos biológicos y pueden ser leídas como transfobia institucionalizada. Las declaraciones de E1 —aludiendo a diferencias corporales “naturales” entre mujeres cis y mujeres trans— reproducen una narrativa biologicista que ha sido ampliamente cuestionada desde los estudios de género y la teoría queer (Butler, 1990; Preciado, 2008). Estas percepciones, lejos de ser aisladas, dan cuenta de una lógica estructural que valida la exclusión bajo la apariencia de objetividad técnica, reforzando la normatividad como estándar del rendimiento físico.

Este conjunto de tensiones da cuenta de un campo disciplinar que opera sobre un cuerpo normado. La Educación Física, en este marco, se constituye como un espacio particularmente sensible al currículum oculto —aquel conjunto de normas, valores y expectativas no declaradas que atraviesan el proceso educativo (Díaz de Greñu y Anguita, 2017) —. Las percepciones del profesorado revelan una disputa interpretativa sobre su existencia: mientras algunos docentes reconocen su impacto y lo asocian a factores

culturales y educativos, otros niegan su presencia en sus prácticas cotidianas, lo que podría interpretarse como una forma de negación estructural, propia de sistemas que no se reconocen como reproductores de desigualdad.

Los hallazgos evidencian la urgencia de repensar las prácticas evaluativas desde una perspectiva interseccional y de género, que cuestione las lógicas tradicionales de mérito, rendimiento y competencia, e incorpore marcos inclusivos y reflexivos. Esto implica no solo una transformación en los instrumentos de evaluación, sino una revisión profunda del rol del cuerpo, la diferencia y la normatividad en el proyecto educativo de la Educación Física. Cualquier avance en esta línea requiere políticas de formación continua, acompañamiento institucional y, sobre todo, una voluntad ética y política de transformar las bases sobre las que se organiza la disciplina.

La inclusión silenciada: discursos, resistencias y omisiones institucionales

La evidencia recogida en esta investigación confirma la ausencia de acciones estructurales orientadas a promover activamente la diversidad sexo-género en los espacios educativos. En la mayoría de los casos, los esfuerzos de inclusión se limitan a iniciativas informales, tales como conversaciones entre docentes, gestos individuales de respeto o actividades aisladas. Esta falta de sistematización revela una carencia de compromiso institucional que impide posicionar la diversidad sexo-genérica como un eje prioritario dentro del quehacer educativo. Como señala un docente entrevistado:

En los establecimientos hay prioridad en cuanto a los temas, pero discutir y pensar colectivamente esta realidad del estudiantado no sucede, o sea, viene por interés de algunos docentes, discutimos y también hemos propuesto seminarios para los y las docentes y actividades con el estudiantado, a veces es bien recibido a veces no mucho. Pero lo que hacemos no es por un "mandato" del cuerpo directivo del establecimiento educacional, es iniciativa propia (E5).

Esta situación muestra que la responsabilidad de fomentar espacios inclusivos recae, injustamente, en la voluntad individual del profesorado, sin el respaldo de políticas claras ni de una cultura escolar comprometida. Tal como destacan Devís-Devís y Peiró-Velert (2017), avanzar hacia una transformación curricular con enfoque inclusivo, menos competitivo y centrado en el desarrollo integral del estudiantado resulta crucial para combatir los estereotipos de género y promover la equidad.

En este contexto, emergen dos ámbitos clave de intervención: el primero, a nivel escolar, donde se hace urgente rediseñar las prácticas pedagógicas de la asignatura de Educación Física incorporando explícitamente la diversidad sexo-género y un abordaje interdisciplinario que integre contenidos de Biología e Historia que permitan comprender la evolución de las identidades humanas en contextos históricos y sociales. Así lo planteas dos docentes:

Le podríamos dar más tema y más espacio a esto (...) y quitarles tanta hora a otras asignaturas que están apuntadas al buen rendimiento, porque estamos dejando de lado algo tan básico como lo es la educación emocional" (E1).

Biología y yo creo que historia también (...) la evolución del hombre, la mujer ha tenido sus cambios radicales" (E10).

El segundo se ubica en la formación inicial docente. Los testimonios evidencian que la diversidad sexo-género ha sido incorporada de manera parcial, desactualizada y débilmente articulada, generando importantes vacíos de conocimiento y práctica pedagógica. Los propios docentes reconocen la necesidad urgente de fortalecer su formación mediante procesos de especialización y actualización continua. A estos desafíos se suma una preocupación transversal por la fuerte masculinización de la carrera y de la asignatura de Educación Física. Una cultura masculina dominante que perpetúa estereotipos de género y prácticas discriminatorias que impactan negativamente tanto en la enseñanza como en el clima escolar. Es más, Maureira-Cid et al. (2023), confirman que la homofobia y transfobia persisten de manera significativa entre estudiantes de pedagogía, especialmente en Educación Física, lo que reafirma la importancia de intervenir tanto en la formación inicial como en las prácticas cotidianas del profesorado.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que, pese a ciertos avances normativos y esfuerzos individuales, la inclusión de la diversidad sexo-género en la asignatura de Educación Física sigue siendo superficial, fragmentaria y profundamente condicionada por estructuras institucionales, pedagógicas y culturales que perpetúan la heteronormatividad. Las creencias del profesorado, marcadas por tensiones entre la voluntad de respeto y la inseguridad epistémica, reflejan tanto la carencia de formación como la ausencia de lineamientos claros que orienten su práctica en contextos diversos. La investigación muestra que la diversidad sexo-género continúa relegada al plano de lo informal, sin consolidarse como un eje transversal del quehacer educativo. Esto no solo compromete el bienestar del estudiantado perteneciente a los colectivos sexualmente marginados, sino que refuerza una pedagogía excluyente que reproduce estereotipos de género, desigualdades corporales y violencias simbólicas. La Educación Física, históricamente marcada por una lógica binaria y masculinizante, se configura como un terreno ambivalente: tanto espacio potencial para la inclusión como escenario de disciplinamiento de cuerpos e identidades.

Frente a este escenario, resulta imprescindible avanzar hacia una transformación profunda que involucre tanto la formación inicial docente como las prácticas pedagógicas en el aula. Integrar la perspectiva sexo-genérica en el currículo de manera explícita, crítica y situada, así como desarrollar estrategias evaluativas inclusivas y enfoques interdisciplinarios, se vuelve central para garantizar una educación verdaderamente equitativa.

Finalmente, este estudio refuerza la necesidad de una voluntad política e institucional clara para enfrentar las resistencias estructurales y los discursos de odio que aún circulan en los espacios escolares. Promover una Educación Física centrada en el reconocimiento, la diversidad y la justicia sexual y de género es un desafío urgente para la construcción de comunidades educativas más democráticas, inclusivas y emancipadoras.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los y las docentes de las escuelas de la ciudad de Iquique, Chile que aceptaron participar de esta investigación mediante sus relatos y experiencias.

Financiación

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) mediante el proyecto Fondecyt Regular 1240897.

Referencias

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol. *Anuario de Psicología Jurídica*, (29), 89-93. <https://doi.org/10.5093/apj2019a7>
- Budge, S., Adelson, J. L., & Howard, K. A. (2013). Anxiety and depression in transgender individuals: The roles of social support and social identity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(3), 545-557. <https://doi.org/10.1037/a0036880>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, Nueva York, 172.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (23). Recuperado a partir de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081>
- Cid, S. (2016). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 15-18.

- Concha López, R., Chihuailaf-Vera, M. L., Prat Lopicich, A., & Carcher Moraga, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género (Perceptions of physical education teachers towards the gender perspective). *Retos*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Correll, S., Kelly, E., & Moore, C. (2010). The dynamics of gender stereotypes in organizations: A longitudinal perspective. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary, *Handbook of gender research in psychology* Vol. 2, 367-385. Recuperado de: <https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/2020-07/Chrisler%20%20Handbook%20of%20Gender%20Research%20in%20Psychology%20Vol%202%20%282010%29.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* Vol. 1, pp. 43-101. Gedisa.
- Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2017). La educación física escolar y la promoción de la salud: críticas, posibilidades y retos actuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 123-135.
- Díaz, J., Alguacil, A., Reig, M. (2024). Actitudes del alumnado de educación física en secundaria y 1º de bachillerato hacia los estereotipos de género en el deporte. *Retos*, 53, 250-261. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v53.99055>
- Díaz de Greñu, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Eagly, A. & Wood, W. (2012). *Social Role Theory*. SAGE Publications Ltd eBooks 458-476. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>
- Echeverría, G. & Maturana, J. (2015). Análisis crítico del discurso de políticas públicas en diversidad sexual en Chile. *Universitas Psychologica*, 14 (4), 1485-1498. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.acdp>
- Estrada-Chauta, J. (2023). Vista de Disidencias sexuales y de género en la escuela: ¿Una institución reproductora o transformadora? *Redipe* Vol. 12 (5). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i5.1963>
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E., & Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Fernández, A., & Piedra, J. (2023). Impact of gender equality training in physical education teacher education programs. *Journal of Gender Studies in Education*, 35(1), 45- 63.
- Gamboa-Jiménez, R., Chihuailaf-Vera, M. L., & Matus-Castillo, C. (2024). Reflexiones del profesorado en formación de Educación Física en Chile. Una visión sobre los estereotipos de género, sexismo y construcción de la masculinidad hegemónica (Reflections of Physical Education teachers in training in Chile. A vision on gender stereotypes, sexism and construction of hegemonic masculinity). *Retos*, 55, 35-46. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102833>
- Galaz, C., Troncoso, L., y Morrison, L. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 93-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Gursimsek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes toward sexuality. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 81-90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.81>
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P., Valencia, S. & Torres, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill (6th ed.).
- Krippendorff, K. (2019). *Content análisis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Ley 21.120 (2018). Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- Marozzi, J., Boccardi, F., y Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física Y Ciencia*, 22(4). <https://doi.org/10.24215/23142561e150>
- Maureira-Cid, M., Flores-Ferro, E., Villalobos-Lara, R., Hadweh-Briceño, M., Serey- Araneda, D., y Prat-Lopicich, A. (2023). Diferencia en los niveles de homofobia y transfobia entre estudiantes de educación física y otras pedagogías de Chile. *Retos*, 48, 584-589. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97208>
- Ministerio de Educación, (MINEDUC) (2017). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para el uso del lenguaje no sexista e inclusivo. Unidad de equidad de género- MINEDUC*.



- Mostert, H., Gordon, C., & Kriegler, S. (2015). Educators' perceptions of homophobic victimization of learners at private secondary schools. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 116-129. <https://doi.org/10.1177/0081246314566783>
- MOVILH. (2018). *Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. Glosario.*
- Namasasu, J. (2014). Beyond the binary: Towards a non-binary framework of gender. *Journal of Gender Studies*, 23(4), 392-405. <https://doi.org/10.1080/09589236.2013.870420>
- OMS (2002). Política de la Organización Mundial de la Salud en Materia de Género. Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS. Glosario sobre el género.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pérez-Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura (Diversity in gender identity and expression in Physical Education. A review of the literature). *Retos*, 38, 818-823. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Preciado, P. (2008). *Testo Yonqui. Calpe.*
- Ramírez, A. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *Revista Humanismo y Sociedad*, 4(2), 1-9.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* SAGE Publications.
- Salas Guzmán, N. & Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (2). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Toro Villagra, E., Moya Rojas, P., & Poblete Melis, R. (2020). Representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre las personas LGBTI: Un estudio de caso en un liceo católico y laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO.
- UNESCO (2017). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/expresión de género. p.10.
- UNESCO (2015). Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. <https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/en-la-mira/women-and-the-sdgs/sdg-4-quality-education>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Camila Jara Sepúlveda
Paola Contreras Hernández

camilapazjarasepulveda17@gmail.com
paolacontrerashz@gmail.com

Autor/a
Autor/a

