

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

**LOS DISCURSOS Y CONTRADISCURSOS DEL ACCIONAR PROFESIONAL DEL
TRABAJO SOCIAL ESCOLAR:**

**El Posicionamiento ante las Políticas Públicas Educativas sobre Diversidad Sexual e
Identidad de Género y el Establecimiento de la Relación Profesional con Estudiantes de
Nivel Superior de la Región Educativa de San Juan.**

Glendaliz Cardona Santana

Isha V. Rodríguez González

Tesis presentada a la Facultad de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz
Lassalle de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico,
Recinto de Río Piedras, como uno de los requisitos para obtener el grado de
Maestría en Trabajo Social.

Diciembre 2022

Esta tesis es propiedad de las autoras y de la Escuela Graduada de Trabajo Social
Beatriz Lassalle de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto
Rico, Recinto de Río Piedras. No podrá ser duplicada en parte o en su totalidad sin
el consentimiento por escrito de la Escuela y sus autoras.

Tabla de contenido

Resumen	v
Resumen Biográfico de las Autoras	vii
Dedicatorias	2
Agradecimiento	4
Capítulo I - Introducción	5
Contexto Personal	5
<i>Isha Verónica Rodríguez González</i>	5
<i>Glendaliz Cardona Santana</i>	5
Planteamiento del Problema.....	7
Políticas Públicas.....	8
Vulnerabilidad de las Personas LGBTTTQIA+.....	12
La Relación Profesional del Trabajo Social.....	14
Justificación de la Investigación	15
Propósito del Estudio	25
Objetivos y Preguntas de Investigación	25
Revisión de Literatura	26
<i>Surgimiento del Trabajo Social Escolar en Puerto Rico</i>	26
<i>Práctica del Trabajo Social Escolar</i>	30
<i>Diversidad Sexual e Identidad de Género</i>	33
Percepciones de las comunidades LGBTTTQIA+.....	35
Adolescencia y trabajo social.....	37
Práctica profesional con las comunidades LGBTTTQIA+.....	44
Competencias profesionales	49
<i>Políticas Públicas Inclusivas LGBTTTQIA+</i>	55
<i>Trabajo Social y Políticas Públicas Inclusivas LGBTTTQIA+</i>	66
<i>Ética Profesional con las Poblaciones LGBTTTQIA+</i>	71
Marco Teórico	74
<i>Praxis y Teoría: ¿Cómo Convergen?</i>	74
<i>Teoría Crítica Posicionada ante lo Ético-Político</i>	75
<i>El Socio Construccinismo</i>	77
Metodología	88

<i>Descripción del Diseño</i>	88
<i>Población y Selección de Participantes</i>	89
Establecimiento de la relación profesional con participantes	91
<i>Descripción del Instrumento</i>	93
<i>Análisis de la Entrevista Cualitativa</i>	94
<i>Proceso de Verificación</i>	96
<i>Protección de los Derechos Humanos en la Investigación</i>	96
<i>Bitácora de Gestiones Realizadas</i>	100
Capítulo II - Hallazgos	103
Características Demográficas	104
Posicionamiento Profesional ante las Políticas Públicas Inclusivas	105
<i>Constructos del Trabajo Social Escolar y las Políticas Públicas</i>	106
<i>Inclusión, diversidad sexual e identidad de género</i>	118
<i>Trascendencia de las Cartas Circulares de Diversidad Sexual e Identidad de Género en el Accionar del TSE</i>	130
<i>Vinculación de las Cartas Circulares con el Código de Ética Profesional y los Valores Personales</i>	135
Establecimiento de la Relación Profesional	141
<i>Intervenciones Profesionales desde la Perspectiva del Trabajo Social Escolar</i>	142
<i>Discursos Hegemónicos en las Intervenciones Profesionales</i>	147
<i>Capacitación Profesional y Modelos de Intervención</i>	150
<i>Proyecto Ético-Político y las Competencias Profesionales en las Intervenciones</i>	155
<i>Retos Enfrentados en la Práctica Profesional</i>	159
Capítulo III - Reflexiones finales y recomendaciones	162
Posicionamiento ante las Políticas Públicas de Diversidad Sexual e Identidad de Género	162
Establecimiento de la relación profesional.....	165
Recomendaciones.....	167
<i>Departamento de Educación de Puerto Rico</i>	168
<i>Programa de Trabajo Social Escolar del DEPR</i>	168
<i>Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico</i>	169
<i>Colectivo de Profesionales del Trabajo Social Escolar</i>	169
<i>Programas de Trabajo Social en Puerto Rico</i>	169
<i>Futuras Investigaciones</i>	169

Conclusión.....	170
Referencias	173
Apéndice	195
Anejo A. Carta de Presentación (invitación a participar).....	196
Anejo B. Carta de Autorización de la Gerente del Programa de Trabajo Social del Departamento de Educación de Puerto Rico.....	199
Anejo C. Solicitud para Investigación en el Departamento de Educación de Puerto Rico.....	202
Anejo D. Propuesta de Investigación para el CIIE del Departamento de Educación de Puerto Rico	206
Anejo E. Certificación del Instrumento.....	212
Anejo F. Carta de Autorización del Departamento de Educación de Puerto Rico.....	214
Anejo G. Carta de Aprobación del CIPSHI	219
Anejo H. Hoja de Consentimiento Informado	221
Anejo I. Instrumento de Recopilación de Datos	227
Anejo J. Carta de Colaboración de CUSEP	231

Ejemplar autorizado por:

Dra. Rose M. Marrero Teruel

Directora de Tesis

Resumen

Según la Ley Orgánica del DE se establece que el sistema educativo de Puerto Rico, en su Ley Núm. 85-2018, según enmendada, la prioridad es garantizar el desarrollo integral de la población estudiantil mediante un ambiente educativo que reconozca la diversidad, apoyando su desarrollo socioemocional. Esto incluye la Carta Circular Núm. 12 -2012-2013 que establece la no discriminación contra la población estudiantil que se identifique con identidad de género o diversidad sexual diferente a la heteronormativa. En el interés de identificar las posturas que asumen las y los profesionales del trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas relacionadas a la diversidad sexual e identidad de género; y analizar el establecimiento de la relación profesional de las y los TSE con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a TSE de escuelas de nivel superior en la Región Educativa de San Juan.

La investigación es de tipo cualitativa, con enfoque fenomenológico. Las teorías utilizadas para el análisis de las narrativas son socioconstruccionista y crítica. El instrumento utilizado para las entrevistas fue una guía compuesta por dieciochos premisas elaboradas según las preguntas de investigación. Estas son:

1. ¿Cómo los discursos hegemónicos desde la heteronormativa influyen en las posturas asumidas por profesionales de trabajo social escolar cuando se legislan las políticas educativas inclusivas?
2. ¿Cuáles son los dilemas éticos que enfrentan las y los profesionales de trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género?

3. ¿Cómo las y los profesionales del trabajo social escolar establecen su relación profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género al momento de realizar sus intervenciones profesionales?

Entre los hallazgos de la investigación, se identificó que profesionales del TSE no tienen participación en la formulación de política pública escolar en relación con las intervenciones o derechos humanos que se implementan en las escuelas del DEPR. Lo que implica que no reconocen el vínculo del accionar profesional como ejecutoras y ejecutores de las políticas públicas que se implantan en la agencia. Se resaltó que no hay un conocimiento detallado de las cartas circulares inclusivas ni una sistematización de la divulgación de las políticas que se establecen. Esto incide en limitarse en las intervenciones ante la falta de identificación y atención de las necesidades particulares de estas comunidades, lo que conlleva a trabajar desde una manera general. De igual modo, se evidenció que TSE reconocen a la población sexo diversa y de identidad de género no heteronormativa como personas sujetas de derechos, sus intervenciones se basan en el respeto y derecho a un servicio digno. capacitaciones profesionales que el DEPR brinda al personal profesional del TSE, se identificó un ofrecimiento limitado sobre temas de diversidad sexual e identidad de género. No se identificó sesgos en las y los profesionales de TSE ante los discursos hegemónicos, comprenden los obstáculos que se presentan ante las presiones de grupos conservadores ante el establecimiento de políticas públicas inclusivas. A la misma vez, reconocen la postura conservadora que ha asumido el DEPR ante los discursos predominantes por estos grupos, que impiden el reconocer, validar y ejecutar los derechos humanos de estudiantes de diversidad sexual e identidad de género.

Resumen Biográfico de las Autoras

Glendaliz Cardona Santana posee un bachillerato en Diseño Ambiental de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Puerto Rico del Recinto de Río Piedras, en mayo del 2002. Se encuentra culminando la maestría en Trabajo Social con énfasis en Familias de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle en la misma institución universitaria. Actualmente trabaja en ADFAN como Técnica de Servicios a la Familia I de la Oficina Local de Las Piedras del Departamento de la Familia. Realizó su práctica profesional en el Centro de Desarrollo Preescolar (CDP) del IDD, Recinto de Ciencias Médicas. Le interesan los temas relacionados sobre asuntos de género, de las comunidades LGTBTTQIA+, sobre la niñez y la adolescencia sexo-género diversa, el rescate de animales y protección del ambiente.

Isha Verónica Rodríguez González posee un bachillerato en artes liberales, con concentración en Trabajo Social de la Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Cupey en mayo de 2019. Tiene cursos a nivel de bachillerato de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en la concentración de kínder a tercer grado. En la actualidad ha completado los cursos en la maestría de Trabajo Social en las concentraciones de Comunidad y Administración de Programas Sociales de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle. Trabaja como Oficial de Programas para el Fideicomiso de la Tierra del Caño Martín Peña en San Juan, Puerto Rico. Sus temas de interés en investigación son: las competencias profesionales del trabajo social puertorriqueño, el proyecto ético político del Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico, la cuestión social, movimientos sociales, la acción social en las comunidades puertorriqueñas, el trabajo comunitario, las narrativas y la política pública en área de comunidad y población de personas adultas mayores.

**LOS DISCURSOS Y CONTRADISCURSOS DEL ACCIONAR PROFESIONAL DEL
TRABAJO SOCIAL ESCOLAR:**

**El Posicionamiento ante las Políticas Públicas Educativas sobre Diversidad Sexual e
Identidad de Género y el Establecimiento de la Relación Profesional con Estudiantes de
Nivel Superior de la Región Educativa de San Juan.**

Dedicatorias

Quiero dedicar este trabajo investigativo a colegas del trabajo social escolar por facilitar este proceso de enriquecimiento profesional. A ustedes debo mi aprendizaje. Gracias a mis hijos Eduardo Efraín y Neftalí por su paciencia y colaboración en el tiempo que nos dedicamos. A mi familia les dedico este trabajo.

Isha Verónica Rodríguez González

El fruto de este proceso investigativo se lo dedico a mis jóvenes participantes de diversidad sexual e identidad de género a quienes he servido, sirvo y serviré, porque merecen que se les visibilicen, reconozcan, validen y garanticen su seguridad. De igual manera, a mi sobrina Alexandra Marie y mi sobrino Alexander Caleb, quienes son mi motor y por quienes me levanto día a día en mi lucha, compromiso y dedicación para aportarles a que esta sociedad sea una segura, justa y equitativa en su hoy día, sus futuros y para las generaciones que vienen después de ella y de él.

Asimismo, le dedico a cada una de las personas que formaron parte de este proceso, brindando su confianza, su apoyo, solidaridad y acompañamiento para sobrellevar los obstáculos y dificultades. A mi supervisora Amaro, a mis colegas Fabiola del Mar y Ariana, de la ADFAN de la Local de Las Piedras, porque también han tenido que sacrificar por mi ausencia y brindaron su empatía. A mi psicólogo Erik José porque sin el cuidado de mi salud mental, no hubiese llegado al final; y a mi maestra de escuela superior Elsie por creer en mí. A mi segunda familia que me regaló la IUPI, por permitirme vivir en su hogar, Viviana, Luis Raziel y Marcelo; a mi hermana que el universo me brindó, María Teresa, por servirme de válvula de escape y de esparcimiento; y a mis amigas Elsa María y Zinthia, porque con su arte han aportado a mi proceso de deconstrucción. A mis colegas que se han convertido en amigas Yaritza, Ednita, Shayra y Yadilka.

Por último y no menos importante, a mis compañeras de estudio en esta maestría de la EGTSB que entramos en agosto del 2018, quienes nos llamamos Estudiantes Nocturn@s, Karina mi guía en la coherencia; Miosotis del Mar, Neymily, Yaritza Lee, Sindimary y Ámbar.

Glendaliz Cardona Santana

Agradecimiento

Agradecemos a nuestra directora de tesis, la Dra. Rose M. Marrero Teruel por su acompañamiento, su disponibilidad, apoyo y servir de guía en este arduo proceso investigativo con empatía, paciencia y su respetuosa comprensión. De igual manera, la disposición y colaboración del personal de la Biblioteca Monserrate Santana de Palés ante su apoyo en la búsqueda de varios contenidos y recursos en el contenido de esta investigación. A las personas lectoras que nos brindaron de su tiempo en solidaridad en este proceso.

También, se agradece al personal gerencial y coordinación de la Oficina Regional Educativa del Programa de Trabajo Social del Departamento de Educación de Puerto Rico. Además, al personal del Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas adscrito al SATPRE de la misma agencia educativa, por su rápida gestión en la aprobación del protocolo en el DEPR. A cada profesional de trabajo social escolar que sacó de su cargada agenda laboral para participar, compartir sus experiencias y voces para transmitir las a través de este estudio.

Total agradecimiento a cada una de las personas que sirvieron de sostén, apoyo, motivación y aliento, nuestras familias, amistades, compañeras laborales. Y, por último, a todo el personal académico que aportó a nuestra formación profesional durante nuestros años de estudio en la maestría.

G.C.S.

I.V.R.G.

Capítulo I - Introducción

Contexto Personal

Isha Verónica Rodríguez González

Soy Isha Verónica y tengo muchos roles en la sociedad. Soy madre, hija, hermana, tía, trabajadora social, estudiante, amiga, colega y facilitadora comunitaria. Como puertorriqueña he tenido procesos de deconstrucción, dada que mi niñez estuvo vinculada a procesos históricos y culturales de tradición cristiana. Esta investigación sobre las intervenciones profesionales del trabajo social escolar con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género no heteronormativa me ha dado el espacio de reflexionar sobre la profesión en sí misma y las áreas de oportunidad de seguir fortaleciendo el Proyecto Ético-Político. En esta sociedad patriarcal, donde todo lo que se sale de la norma es cuestionado y marginado, debemos asumir posturas fundamentadas en los derechos humanos, la justicia social y la equidad, para dar espacio a un proyecto de país que sea inclusivo, compasivo, tolerante y diverso.

Glendaliz Cardona Santana

Las personas que me conocen me llaman Glenda y mi pronombre es ella. Nací y crecí en una familia católica heteronormativa, que reproducía todos los discursos predominantes en la sociedad. La figura de mi abuela materna, la matriarca, era importante e imponente, ella crió y educó a sus cuatro hijas de manera autosuficiente y empoderadas. Sin embargo, sus realidades y pensamientos están basados en los constructos sociales de discursos heteronormativos fundamentados en una visión religiosa.

Desde mi niñez temprana supe que era diferente y no encajaba en esas realidades que me estaban siendo impuestas. En consecuencia, los doce años de educación católica en un colegio privado, primero de monjas y luego de sacerdotes, el asistir sin falta a la misa dominical y los

prejuicios que predominaban en esa época de los finales de los 70's hasta mitad de los 90's, hicieron que yo reprimiera mi ser. Me sentí obligada a estar, en lo que hoy llamamos, “el armario”. Vivía en un constante miedo de quemarme en el infierno por toda la eternidad, desarrollé una homofobia internalizada contra mi persona y contra aquellas personas que durante mi adolescencia se pudiera “sospechar” que pudieran ser parte de lo que para mí era prohibido e incapaz de apalabrar. Durante mi escuela intermedia y superior, no contaba con algún profesional con quien dialogar sobre lo que me pasaba, alguien con quien aclarar mis dudas y que me ayudara a dejar de demonizar mi propia sexualidad, mi propio ser. El no contar con ese “alguien”, me llevó a una necesidad imperiosa de encajar en lo “religioso y lo moral” mostrando una conducta hiper-heteronormatizada.

No fue hasta que llegué a la universidad en donde me enfrenté a este “nuevo mundo”, fuera de la caja de cristal, que me brindó la oportunidad de experimentar esa amalgama de sabiduría, de deconstrucción de la diversidad en todas sus manifestaciones y fue ahí en donde comencé a desarrollar mi verdadera personalidad, mi propio ser, mi libertad psicológica, mental y emocional. Sin embargo, a pesar de la nueva perspectiva de vida, recién descubierta en la universidad, por accidente, de manera involuntaria y sin estar preparada, “salí del armario”. No puedo ni describir lo que esto significó para gran parte de mi familia. De un momento a otro me convertí en la sobrina que había “muerto”, en la hija universitaria que estaba “viviendo en el pecado” y en aquella joven mujer confundida que no “había tenido los novios suficientes”. Esto fue para mí algo demasiado fuerte, al punto que tuve que pedirles “perdón” por ser quien yo era, por sentir cómo sentía y por no ser quien ellas esperaban, según sus discursos religiosos y mis propios discursos heteronormativos auto impuestos. Llena de culpa por decepcionarles y con el

deseo de no volver a sentirme rechazada, acepté ir a un psicólogo cristiano para “quitarme de encima el pecado” y resignada volví nuevamente al armario.

Hoy miro hacia atrás y confirmo que “mi yo adolescente, asustada y desamparada” tenía la necesidad de profesionales que me acompañaran, apoyaran y abogaran por mis derechos de vivir una vida digna, sin culpas, sin vergüenzas ni remordimientos. Hoy día sigo deconstruyendo todos esos años de represión y estigmas internalizados, reconstruyéndome y sanando. Hoy veo la necesidad de luchar para que nuestra niñez y adolescencia sexo-género diversa tenga una experiencia diferente, segura y digna.

Planteamiento del Problema

A través de los años en Puerto Rico se ha debatido el tema político-social relacionado con la diversidad sexual e identidad de género, sobre todo en lo concerniente a nuestra niñez y juventud. Actualmente, no existe en el estudio de necesidades estudiantiles del sistema educativo público una categoría que corresponda a diversidad sexual ni identidad de género. En las estadísticas de Puerto Rico, dentro de las manifestaciones de la violencia y el acoso escolar, no se especifican las que se vinculan al rechazo por identidad de género y orientación sexual (hostigamiento homofóbico). Esto a pesar de haberse implementado una política educativa de intervenciones contra el “bullying” Carta Circular Núm. 12 -2012-2013 (López Ortiz, 2014). Mientras que, en el 2015, el gobernador Alejandro García Padilla había firmado a Orden Ejecutiva Núm. OE-2015-012, en la que ordenaba el que se adoptara un reglamento que garantizara una enseñanza libre de hostigamiento e intimidación (“bullying”) contra estudiantes por motivo de su orientación sexual o identidad de género. Lo que es peor, antes de esa orden ejecutiva ni en la actualidad existen estadísticas ni estudios de necesidad en el Departamento de Educación de Puerto Rico (en adelante DEPR). Esto tiene implicaciones para la intervención y

atención que realiza el profesional del trabajo social en las escuelas del país (López Ortiz, 2014). Asimismo, ocurría en Argentina, el Ministerio de Educación (2015) no contaba con datos sobre las manifestaciones de violencia y discrimen hacia estudiantes “LGBTI” y ante la falta de datos se dificulta el diseño de políticas públicas (100% Diversidad y Derechos, 2016). Lo cual vemos que es un problema que se replica en diferentes países.

Políticas Públicas

En Puerto Rico, se han presentado diversas propuestas de proyectos de ley, para proteger y garantizar la salud física, emocional y mental de la niñez y juventud de las comunidades LGBTQTQIA+. Asimismo, se presentaron políticas públicas ante la violencia de género que se ha estado presentando, por lo que se planteó la necesidad de trabajarse en una de sus partes desde el sistema educativo del país. Entre el 2015 hasta el 2021, las propuestas legislativas presentadas estaban relacionadas con la prohibición de que profesionales de la conducta humana realicen “terapias de conversión” a menores de edad y sobre implantar un currículo escolar basado en perspectiva de género. se presentaron dos proyectos de ley.

En el 2018, se sometió en el Senado de Puerto Rico el P.S. 1000-2018 para enmendar varias políticas públicas con el fin de ampliar la protección de menores de edad con relación a las terapias de conversión. Las más recientes propuestas de proyectos de ley en torno a la prohibición de las terapias de conversión fueron en el 2021. El Senado volvió a someter durante el mes de febrero el P.S. 184-2021, con el mismo propósito del proyecto sometido en el 2018, pero excluyendo a las iglesias. Mientras que, en abril del 2021, la Cámara de Representantes de Puerto Rico radicó el P.C. 683-2021¹, el cual difería del proyecto del senado ante las definiciones

¹ Ambos Proyectos del Senado, el 1000-2018 y el 184-2021, fueron propuestas como enmiendas a diversos artículos de diferentes políticas públicas: *Ley 408-2000, Ley de Salud Mental de Puerto Rico, según enmendada*; la *Ley 246-2011, Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores, según enmendada*; y la *Ley 20-2015, Ley de Fondos Legislativos para Impacto Comunitario, según enmendada*, a los fines de ampliar las protecciones de la

que se establecieron de las terapias de conversión (Microjuris, 2021). Estos proyectos de ley fueron elementos de debates públicos en la legislatura, la prensa y redes sociales entre los sectores conservadores y liberales, argumentando posturas a favor y en contra, por lo que ambos proyectos del Senado no fueron aprobados. El proyecto de la Cámara fue retirado luego de las ponencias de las vistas públicas ante las posiciones de colectivos en defensa de los derechos de las personas LGBTQQIA+, quienes alegaron que a través del P.C. 683-2021 se legalizaban las mismas (EFE News, 2021). Parte de los sectores en debate han sido líderes de diferentes partidos, destacándose los del partido Proyecto Dignidad, quienes representan ideologías conservadoras vinculadas a sus prácticas religiosas, fomentando campañas en defensa de la niñez y la familia tradicional, promocionando discursos como “a mis hijos los educó yo”, este currículo “promueve la homosexualidad” y “la perspectiva de género hipersexualiza la niñez” (Díaz Tirado, 2021).

Por otro lado, ante la ola rampante de violencia de género que se ha suscitado en Puerto Rico, el 25 de enero de 2021 el Gobernador de Puerto Rico, Hon. Pedro R. Pierluisi, firmó el Boletín Administrativo de la Orden Ejecutiva Núm. OE-2021-013 (2021), en la que se declara un estado de emergencia que activa protocolos para el manejo efectivo de este tipo de violencia en el país. En esa orden ejecutiva se crea el *Comité de Prevención, Apoyo, Rescate y Educación de la Violencia de Género* (Comité PARE), con el compromiso de desarrollar un currículo con perspectiva de género en las escuelas públicas del país con el fin de “combatir las causas que

salud física y mental de los menores de edad, mediante la prohibición de la práctica de la terapia de conversión sobre sus personas; y para otros fines relacionados. La del 2018, incluía a las iglesias y la del 2021, se excluyeron como parte de las instituciones en que se alegaba podían practicarse terapias de conversión y enfocada en su mayoría a los profesionales de la conducta humana. Mientras que el Proyecto de la Cámara 683-2021, Ley para establecer la “Ley para la prohibición de las terapias de conversión o reparación”, fijar penas ante el incumplimiento de esta ley, y para otros fines relacionados, se asemejaba con la del P.S. 184-2021.

contribuyen a la desigualdad, el discrimen y la violencia” (p. 2). Ante esta orden ejecutiva, legisladoras del partido Proyecto Dignidad demandaron al gobernador y al secretario del DEPR para declarar nula las órdenes ejecutivas relacionadas con currículo basado en la perspectiva de género (Díaz Tirado, 2021). Apoyadas por el sector fundamentalista y conservador del país, se han expresado en contra del currículo, y a favor de las prácticas terapéuticas de “terapias de conversión”.

Como vemos, este asunto repercute en las políticas que se implementan en las escuelas del sistema público, teniendo implicaciones en los postulados de la Ley Orgánica del DEPR, la cual promulga el pleno desarrollo de la personalidad y al fortalecimiento de los derechos y libertades fundamentales de las y los estudiantes del sistema educativo (Carta Circular Núm. 29, 2016-2017). En la comunidad escolar, el personal docente a cargo de implementar estas políticas públicas, a parte de las directoras y directores escolares, maestras y maestros, y profesionales del trabajo social escolar son quienes las deben viabilizar. Esto mientras garantizan el que se reconozcan y validen los derechos humanos del estudiantado, según lo establece el *Código de Ética Profesional* del Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico (CPTSPR, 2017).

El CPTSPR es el colectivo encargado de regular la profesión mediante la colegiación compulsoria establecida en la Ley 171-1940, según enmendada. Reconociendo la pluralidad de profesionales que abarca la profesión del trabajo social, estableciendo competencias para la intervención profesional según los escenarios de trabajo, existen profesionales que no están de acuerdo con que el CPTSPR les regule y establezca las competencias para sus intervenciones. Este es el caso de la demanda en el caso Ramos et al. vs. Estado Libre Asociado de Puerto Rico

et al. (2021)², en la que se manifiestan opiniones contra la regulación actual de la profesión a través del CPTSPR. Entre los argumentos expuestos por la parte demandante, establecen que la colegiación compulsoria no les permite ejercer sus prácticas profesionales en acorde a sus valores y creencias,

[...] las expresiones públicas en carácter oficial asumidas por la parte codemandada Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico ante el Senado de Puerto Rico sobre el P. del S. 184 (2021) son de carácter ideológico y contrarias a las creencias de la parte demandante. (Ramos et al. vs. Estado Libre Asociado de Puerto Rico et al., 2021, p. 5)

Es necesario tener en cuenta este trasfondo, debido a que en esta investigación queremos abordar cómo profesionales del trabajador social escolar establecen su relación profesional y cómo se implementa la política pública en el escenario escolar.

En las vistas públicas sobre el P.S.184-2021, celebradas en marzo de 2021, el cual promulgaba la prohibición del uso de las terapias de conversión por orientación sexual, ya que resulta perjudicial a la salud física y mental de la niñez y juventud LGBTTTQIA+³ (EFE, 2021). Se define a las terapias de conversión como “cualquier intento de cambiar la orientación sexual, la identidad de género o la expresión de género de una persona” (párr. 4). Parte de la delegación del Partido Popular Democrático (PPD), se opuso al P.S. 184-2021 alegando que las llamadas terapias de conversión no se practican ni existen en Puerto Rico (EFE, 2021). Esto contrasta con

² Un grupo de ocho (8) profesionales de trabajo social demandaron al gobierno de Puerto Rico (Estado Libre Asociado de Puerto Rico), al CPTSPR y a dos agencias gubernamentales Departamento de Educación y Departamento de la Familia) junto al Departamento de Estado sobre la colegiación compulsoria. El número de caso es SJ2021 CV05000. Al inicio de esta investigación, la demanda había sido radicada. Sin embargo, el 5 de abril del 2022, el Tribunal Superior resolvió a favor de las personas demandantes alegando que la colegiación compulsoria era inconstitucional. Basándose en el escrutinio estricto del derecho constitucional.

³ En esta investigación, se usarán las siglas para las poblaciones de diversidad sexual e identidad de género, LGBTTTQIA+ (lesbianas, gays, transgéneros, transexuales, transvestis, queer, intersexual, asexual y +) reconociendo la amplia variedad y diversidad que existe en las categorías de género y sexualidad. De igual manera, se usarán las siglas utilizadas por las autoras y autores en la literatura que se hizo referencia.

el reportaje realizado por el Centro Periodismo Investigativo (CPI), el cual entrevistaron veintisiete (27) personas LGBTTTQIA+, quienes relatan sus experiencias ante las prácticas de las terapias de conversión cuando eran menores de edad (Olmo López, 2021).

El reportaje de Olmo López (2021) consistió en veintisiete (27) entrevistas en las que se describen las experiencias de personas LGBTTTQIA+ cuando eran menores de edad (entre 5 a 17 años) y de las cuales, diecisiete (17) recibieron terapias de conversión en instituciones eclesiásticas. Mientras que cinco (5) tenían 18 años, lo cual constituye ser mayor de edad en algunas áreas de la sociedad puertorriqueña. Estas narraciones cubren hechos ocurridos entre 1956 hasta el 2021, en las que recibieron estas alegadas terapias, las cuales tenían el propósito de “desaparecer la homosexualidad” (Olmo López, 2021, párr. 3). Según las personas entrevistadas, estos actos fueron realizados en diferentes escenarios, tanto en la práctica profesional de la salud mental y conducta humana, como en colegios cristianos privados e iglesias. En las entrevistas realizadas al personal de las iglesias negaban las prácticas de terapias de conversión. Sin embargo, justificaban que sus iglesias no aprueban el “estilo de vida” de una persona homosexual y que dentro de la iglesia siguen “la palabra de Dios según la Biblia”, en un intento de justificar su postura en contra de la homosexualidad (Olmo López, 2021, párr. 19). Esto representa una forma de exclusión, de reproducción de discursos estereotipados, prejuicios y marginación a la comunidad LGBTQIA+, en la cual se demoniza la diversidad sexual y la identidad de género, mediante las creencias religiosas.

Vulnerabilidad de las Personas LGBTTTQIA+

García Fernández et al. (2018) señalaron que la juventud que se identifica con diversidades sexuales e identidades de género tienen experiencias de discriminación y exclusión, reconociendo que esta situación les convierte en una población vulnerabilizada por la sociedad y,

por ende, en su desarrollo escolar. Como mencionaron Jiménez et al. (2011), en la adolescencia se desarrolla la identidad sexual que puede ser diferente socialmente a lo que se espera y se dicta dentro las normas sociales hegemónicas, comenzando a definir su personalidad. Las normativas sociales a través de los discursos sociales hegemónicos de la sexualidad discriminan, marginan y oprimen a las diversidades humanas, siendo parte de ello la diversidad sexual y la identidad de género (Feliciano Giboyeaux & López Ortiz, 2012).

Justamente en los testimonios de las personas LGBTTTQIA+ puertorriqueñas en el reportaje del CPI, expusieron haber recibido terapias de conversión por parte de profesionales de trabajo social en diversos entornos educativos, como en los programas de intervención temprana, escuelas superiores públicas y academias cristianas (Olmo López, 2021). Por otra parte, se identificó una experiencia narrada de una víctima de agresión sexual por parte de un maestro al confesarle su orientación sexual y quien a su vez acudió al personal de trabajo social escolar y el directivo escolar para denunciar la situación. Olmo López (2021) expuso que a pesar de que el maestro fue expulsado como medida disciplinaria, implicó que la víctima estudiantil cambiara tres veces de escuelas superiores por el repudio de su sistema parental ante la determinación de afirmar su homosexualidad en el entorno escolar. Otros hallazgos reseñaron actitudes y acciones por parte del personal educativo en centros preescolares con la niñez temprana LGBTTTQIA+, ante el discrimen por el comportamiento no “normal” o no heteronormativo ante sus expresiones según su identidad de género o diversidad sexual (Olmo López, 2021, párr. 29). En la entrevista con una exdirectora del programa Head Start, entre 1988 al 2014, expuso que la niñez quien expresaba género diverso a su sexo biológico era descrita como “menores con necesidades especiales”, refiriéndose al área de trabajo social (Olmo López, 2021, párr. 31).

Asimismo, entre los años 2015 y 2017 en Puerto Rico, dos casos de estudiantes transexuales, identificados en los medios de comunicación, experimentaron conflictos en las escuelas que asistían por no ser reconocidas por sus identidades de género (Rodríguez, 2015; Vázquez Domenech, 2017). Ambas no se identificaban con el sexo biológico asignado al nacer, por lo que vestían uniforme escolar que les representaba, utilizaban el baño con el cual se sentían cómodas. Sin embargo, en sus graduaciones no se les reconoció por el nombre con el que se identificaban según su identidad, sino por su nombre en el registro (Rodríguez, 2015; Vázquez Domenech, 2017). Esto nos genera el cuestionamiento sobre el posicionamiento de profesionales del trabajo social escolar en estas situaciones, sobre las políticas educativas y cuáles son las prácticas de intervención en la relación profesional.

La Relación Profesional del Trabajo Social

Un aspecto importante que debemos analizar en la profesión del trabajo social es el establecimiento de la relación profesional con participantes de diversidad sexual e identidad de género. El *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017) presenta como principio que toda y todo profesional deberá reconocer que la profesión en sí misma se fundamenta en el respeto de la dignidad del ser humano. Además, toda gestión que se hace en el funcionamiento profesional afecta de manera sustancial la vida de otras personas. Teniendo en cuenta que el alineamiento de la formación en trabajo social se guía por los valores y la ética de la profesión, entendemos que existe un dilema ético en las intervenciones y establecimiento profesional en profesionales del trabajo social que antepone sus subjetividades por encima de los valores de la profesión.

En la Carta Circular Núm. 29-2016-2017, se establece que profesionales del trabajo social escolar deben regular su práctica establecida en la Ley 171-1940, según enmendada. La cual está focalizada en el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, emocionales y

conductuales en el o la estudiante, para promover el ajuste balanceado hacia el mejor aprovechamiento escolar. Viana Vázquez (2014) mencionó por definición de la Asociación Nacional de Trabajadores/as Sociales que profesionales del trabajo social escolar deben estar alineados según los estándares profesionales que les permite estar alertas sobre las destrezas, conocimientos, valores, métodos y sensibilidad necesaria para trabajar efectivamente en el sistema escolar. A su vez, las competencias se definen como la síntesis de la conducta profesional que integran el conocimiento, las destrezas y actividades de la ejecución de las y los trabajadores sociales (Viana Vázquez, 2014). Entiéndase así que, la práctica profesional del trabajo social escolar debe estar dirigida al bienestar biopsicosocial afectivo y académico del estudiantado, validando y reconociendo su autonomía y autodeterminación (CPTSPR, 2017).

Canino Arroyo et al. (2007) plantearon que la práctica profesional del trabajo social está legitimada en el ámbito de la política social, por lo que, además de ser la profesión que implementa la política pública, debe garantizar que los derechos humanos y la justicia social sea reconocida en sus intervenciones con poblaciones diversas y vulneradas. Mirando esta coyuntura, sin mencionar cómo la cuestión social interseca la relación profesional, reflexionamos en cómo se establece la relación profesional en el trabajo social escolar con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género, cuando sus valores personales, subjetivos e ideológicos se anteponen a los valores de la profesión.

Justificación de la Investigación

En Puerto Rico, son escasas las investigaciones sobre las poblaciones estudiantiles LGBTTTQIA+ en el entorno educativo y aún lo es más desde la intervención del trabajo social escolar. Por lo cual, es pertinente este tema de investigación porque pretende contribuir a la práctica profesional del trabajo social y al reconocimiento de las juventudes LGBTTTQIA+

como sujetos de derecho. Las poblaciones estudiantiles de diversidad sexual e identidad de género en Puerto Rico deben ser sujeto de estudio desde la mirada de trabajo social para la formulación de política pública que reconozcan sus derechos y para establecer prácticas profesionales que promuevan modelos de intervención basados en los derechos humanos. Más allá de las cartas circulares que establecen los protocolos para la intervención cuando ocurre el acoso escolar en la población estudiantil, no existe política pública que establezca guías para evaluar las intervenciones o la problemática que surge en las comunidades escolares con estudiantes sexo-género diversos. Siendo las políticas públicas pertinentes para legitimar y validar la práctica profesional en los escenarios escolares con estas poblaciones estudiantiles y/o otros grupos minoritarios vulnerados.

A pesar de la escasa investigación en Puerto Rico, se identificaron estudios con temas relacionados a la práctica del trabajo social en general, en el contexto escolar, la adolescencia y las comunidades LGBTTTQIA+. Aponte Mártir et al. (2004), estudiaron los conocimientos y actitudes hacia la comunidad LGBTQIA+ en profesionales del trabajo social dentro de las agencias gubernamentales, en las que se incluyó al DE como parte de las analizadas. Sobre la práctica profesional del trabajo social escolar puertorriqueño se estudió sobre los estándares profesionales (Viana Vázquez, 2014); el desafío ante el bullying homofóbico (López Ortiz, 2014); y los retos para la profesión ante el acoso escolar por orientación sexual (Pastrana Maisonet et al., 2016). Mientras que investigaciones relacionadas con el trabajo social y políticas públicas LGBTTTQIA+, están los estudios en donde se examinó la percepción de profesionales del trabajo social sobre la adopción de parejas homoparentales (Álvarez Rosario et al., 2017) y, prácticas profesionales y activismo dentro de organizaciones LGBTTTQIA+ (Garay Rodríguez et al., 2019). Por otra parte, se identificaron investigaciones desde la educación del trabajo social

sobre cómo se manifiestan la homofobia, lesbofobia, bifobia y el heterosexismo (Reyes Prado et al., 2014); y el estudio sobre el entendimiento de la diversidad incluyendo aspectos de la orientación sexual entre estudiantes a nivel graduado de trabajo social (Fonseca González et al., 2016).

La escuela es la comunidad donde cohabita la mayor diversidad de las poblaciones más vulneradas en nuestra sociedad, incluyendo diversidad funcional, sexual, composición familiar, raza, etnia, creencias religiosas, estatus social, nivel socioeconómico, entre otros. Es el lugar que propicia las relaciones interpersonales, la socialización y el aprendizaje mediante la educación y la convivencia. La Ley Núm. 85-2018, *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*, según enmendada, menciona el propósito de promover la cultura de paz e integración en el estudiantado, estableciendo que

Los futuros ciudadanos de Puerto Rico tengan una formación para ser personas competentes, sensibles y autodidactas; seres comprometidos con el bien común, con mantener, defender los principios y valores humanos que toda sociedad justa y democrática debe promover. Los seres humanos que son educados en el sistema público deben convertirse en humanistas empáticos ante la realidad y necesidades del prójimo y de las comunidades en que viven, trabajan y se desenvuelven (p. 3).

El sistema educativo de Puerto Rico, administrado por el DEPR estableció en su Ley Núm. 85-2018, según enmendada, que la prioridad es garantizar el desarrollo integral de la población estudiantil mediante un ambiente educativo que reconozca la diversidad, apoyando su desarrollo socioemocional. Teniendo en cuenta la importancia del reconocimiento a la diversidad como el punto de partida para la identidad social, se deben mirar las alternativas y esfuerzos que el mismo DEPR ha creado para atender la multiplicidad de asuntos que se suscitan en las

escuelas. Con la intención de lograr sus objetivos, el DEPR estableció los pilares fundamentales para dirigir el desarrollo integral de estudiantes, el personal docente y líderes académicos, incluyendo a profesionales del trabajo social escolar.

El programa de trabajo social escolar se regula por la política pública del DEPR en la serie 700 del Compendio de Políticas Públicas (Carta Circular Núm. 29-2016-2017), en la que se establecen las funciones y roles del profesional en el escenario educativo. Como parte de la visión del programa, se describe que las funciones de la y del profesional deben contribuir al desarrollo integral del estudiantado, respetando y reconociendo la diversidad. Partimos de la premisa que, dentro de las múltiples variantes del concepto, esté incluida la diversidad sexual e identidad de género. Cabe destacar que, como parte de las políticas públicas del DEPR se instituye la Carta Circular Núm. 24-2016-2017⁴, la cual prohíbe el acoso escolar por orientación de género o diversidad sexual, abordando otras tipologías de discriminación hacia estudiantes con diversidad sexual o identidad de género más allá de considerarse acoso escolar.

Por lo cual, es importante que el entorno educativo en donde la niñez y juventud de las comunidades LGTBTTQIA+ se educan e interaccionan, sea un espacio seguro. Como profesionales de trabajo social insertados en el contexto escolar, se debe ejercer una práctica profesional que garantice los derechos de estudiantes sexo-género diverso y a la misma vez, propiciar y abogar por espacios seguros. Se han realizado estudios en los que se evidencia que las escuelas no son espacios seguros para estudiantes de diversidad sexual e identidad de género, tanto en Puerto Rico, como en Latinoamérica y los Estados Unidos.

Por otra parte, Puerto Rico no es la excepción de espacios educativos inseguros para estudiantes de las comunidades LGTBTTQIA+. La *Encuesta sobre el ambiente escolar de*

⁴ La Carta Circular Núm. 24-2016-2017, se basa en el trato igualitario para estudiantes transgénero y contra el discriminación por razón de orientación sexual o identidad de género.

Puerto Rico (Giga et al., 2017), presentó un informe sobre experiencias de nuestra juventud “LGBTQ” en el sistema público educativo en los niveles de intermedia y superior para el año escolar del 2014-2015. Entre los hallazgos encontrados están que el 69 % ha experimentado temor por su seguridad debido a la orientación sexual y 57% por su expresión de género, el 64 % evita asistir a actividades escolares y un 37% faltó a la escuela por temor o incomodidad asociados a su orientación sexual. Identificaron que han sufrido agresiones verbales, experimentan victimización y discriminación en el entorno escolar; se han ausentado al menos un día por sentir inseguridad; un tercio evitó el uso de baños, áreas de atletismo o las clases de Educación Física (Giga et al., 2017). Mientras tanto, en el *Informe Final Consulta Juvenil IX 2015-2017* (Cabiya-Morales & Vélez, 2018), se determinó que un 4.4% de estudiantes de nivel intermedia y superior han sufrido acoso al pensar que es gay o lesbiana. Se estimó que 88,954 estudiantes (37.6%) expresaron haber sufrido acoso en algún momento en sus vidas por su apariencia física. La información no especifica si dentro de esa apariencia física está la categoría de la expresión de género.

En el 2015, varios países en Latinoamérica, Argentina, Chile, Colombia, Perú, México, Brasil y Uruguay colaboraron con la *Gay, Lesbian & Straight Education Network* (por sus siglas en inglés GLSEN⁵) de Estados Unidos para adaptar la encuesta bianual que utilizan sobre el estudio relacionado al clima educativo con estudiantes “LGBTQ” que cursaron estudios durante ese año (100% Diversidad y Derechos, 2016; Kosciw & Zongrone, 2019). Los estudios nacionales/regionales exploraban las experiencias de jóvenes “LGBTQI” entre 13 a 20 años relacionados con comentarios, discriminación, acoso y seguridad en la escuela; las experiencias

⁵ GLSEN es una organización educativa nacional que se dedica a realizar sondeos o encuestas desde las perspectivas estudiantil, personal docente y profesionales de salud mental escolar, investigando diversos temas que vinculen estudiantes LGTBTTQIA+ y el clima escolar, enfatizando la seguridad como elemento de derecho.

educativas; actitudes del personal educativo; y su participación en actividades escolares (100% Diversidad y Derechos, 2016; Kosciw & Zongrone, 2019). En los resultados sobre la seguridad escolar en la encuesta nacional argentina, encontraron que 7 de cada 10 estudiantes sintieron inseguridad por la orientación sexual (OS) y más de la mitad por la expresión de género (EG) (100% Diversidad y Derechos, 2016). La mayoría de estudiantes “LGBTQ” escuchaban de personal escolar comentarios homofóbicos, siendo México el país con más alta probabilidad y en Uruguay la más baja (Kosciw & Zongrone, 2019). Concluyendo, se evidenció un impacto en el aprovechamiento académico, en los siete países presentaban ausentismo escolar y evitaban zonas escolares marcadas por género como baños, vestuarios; han cambiado de escuela por la inseguridad experimentada, tenían un menor sentido de pertenencia en las escuelas y niveles bajos de autoestima (Kosciw & Zongrone, 2019).

En el 2019, se realizó una encuesta educativa en todas las escuelas públicas de Estados Unidos y sus territorios sobre el ambiente escolar, la cual fue promovida por la GLSEN. La muestra estudiantil fue un total de 16,713 estudiantes LGBTTTQIA+ entre 13 y 21 años provenientes de 48 estados incluyendo a Puerto Rico. Sobre los datos relacionados a la experiencia educativa, lo describieron como un ambiente hostil ante el uso de lenguaje homofóbico, abusos y discriminación y teniendo un impacto en su desempeño académico (Kosciw et al., 2020; GLSEN, 2020). Estudiantes LGBTTTQIA+ sienten y experimentan temor por su seguridad debido a su orientación sexual (59.1%), expresión de género (42.5%), por su género (37.4%). Además, muestran inseguridad en los espacios binarios, en el que 45.2% evitó usar los baños y el 43.7% evitó los vestuarios (GLSEN, 2020, p. 3).

Dentro de las poblaciones minoritarias y con mayor vulnerabilidad en la comunidad LGBTTTQIA+ son las personas trans y no binarias, añadiendo una mirada de interseccionalidad,

se incluye el pertenecer a la comunidad latina. En los datos sociodemográficos en la *U.S. Transgender Survey* (James & Salcedo, 2017), un 35% son personas no binarias, un 33% hombres trans, un 31% mujeres trans y un 1% se identificó como travesti. Muchas veces la inseguridad dentro del entorno escolar y el maltrato ha sido tan severa, que tienen implicaciones en el área académica, en donde se abandona la escuela (16%) o han sido expulsados de la escuela (7%). A nivel de educación superior, un 17% tenía diploma de cuarto año, diploma de equivalencia (GED) o no había terminado sus estudios. Es importante reconocer que la mayoría de las personas trans y no binarias han sufrido las manifestaciones de la cuestión social en las violencias, prejuicios, estigmas y discrimen desde muy temprana edad, sobre todo en su entorno escolar. De las personas latinas LGBTTTQIA+ que participaron en el estudio y se identificaron como personas trans entre el kínder y duodécimo grado, el 74% sufrió de acoso verbal, se les prohibió vestirse de acuerdo con su identidad de género, fueron castigados de forma más severa, o fueron asaltados física o sexualmente debido a que las personas pensaban que eran trans (James & Salcedo, 2017, p. 12). En la encuesta nacional de salud mental en jóvenes “LGBTQ” en Estados Unidos realizada por *The Trevor Project* (2022), se encontró que uno de cada cinco jóvenes transgéneros y no binaries presentan intentos suicidas; tres de cada cinco estudiantes trans y no binaries quieren servicios de salud mental y no fueron capaces de accederlos.

Otra área de importancia para esta investigación son las políticas públicas educativas que protegen los derechos humanos de estudiantes LGBTTTQIA+ al acceso a una educación de calidad y que se propicie su desarrollo educativo, social y humano. Estas políticas y/o cartas circulares que se implementan son las herramientas en que se validan y legitiman la garantía de derecho a tener una educación digna, justa y equitativa. En la que juventudes sexo-género diversos sientan protección, seguridad, equidad, trato justo y se les reconozca como sujetas y

sujetos de derecho en el espacio escolar. Uno de los mecanismos que se emplean para sustentar, abogar y promover un clima escolar seguro es a través de las políticas educativas.

Por tanto, con relación a cómo se garantiza y emplea la seguridad escolar, se realizó una encuesta en la cual se exploraban las áreas de las políticas educativas y las prácticas discriminatorias hacia estudiantes LGBTTTQIA+ por parte del personal educativo (Giga et al., 2017; GLSEN, 2020). En la encuesta del ambiente escolar en Puerto Rico, reveló que un 50% fue castigado por demostraciones afectivas; un 42.4% se le prohibió el uso de prendas y 30.1% el uso de baños no correspondientes a su sexo biológico/legal; y se impidió el uso de pronombres según su identidad al 20.0% (Giga et al., 2017). Mientras tanto, en el clima educativo de Estados Unidos, el 59.1% afirmó haber experimentado el discrimen. Entre las políticas y prácticas discriminatorias están el impedirles el uso de baños (28.4%) y de vestidores (27.2%) según sus identidades de género, el uso de sus nombres/pronombres con los que se identifican (22.8%) y la ropa según su expresión de género (18.3%) (GLSEN, 2020, p. 6). *The Trevor Project* (2022) identificó que las escuelas con políticas afirmativas “LGBTQ” presentaban menos reportes de intentos suicidas en sus juventudes sexo-género diversas. Los hallazgos relacionados sobre las legislaciones anti-transgéneros tanto locales como federales, estudiantes no binaries y transgéneros expresaron sentir preocupación por negarles el acceso a los baños en las escuelas (91%) y por el acceso a tratamiento médico sobre afirmación de género (93%) (*The Trevor Project*, 2022).

Las manifestaciones de la violencia contra estudiantes LGBTTTQIA+ tiene implicaciones en su bienestar y conductas mientras estudian, y a la misma vez, tendrán un impacto en sus vidas futuras cuando lleguen a la etapa adulta. Este estudio tiene una gran relevancia para la juventud de ahora y las futuras generaciones, que brindarán herramientas a

profesionales del trabajo social escolar en sus intervenciones, en reconocer las manifestaciones y el abogar por la transformación de su entorno laboral. Se debe fomentar la confianza a estudiantes LGTTTTQIA+ que han experimentado el discrimen y la violencia. Según GLSEN (2020), el silencio es una de las acciones que realizan cuando informan al personal educativo y creen que no se intervendrá efectivamente. El 60.5% decidió “no reportar sobre sus experiencias ya que el personal no hizo nada en respuesta al incidente” (GLSEN, 2020, p. 5). Las experiencias violentas, de discrimen y opresión que se manifiestan en el entorno escolar impactan la vida de estudiantes LGTTTTQIA+ en su etapa de desarrollo adulta, que en muchas ocasiones sienten temor de informar sobre su orientación sexual a profesionales. En un estudio realizado sobre las experiencias de discriminación percibidas que afectan el bienestar dentro de la comunidad “LGB” en Puerto Rico, se identificó a la escuela (38.4%) como el entorno común en donde han experimentado la discriminación (Rodríguez-Díaz et. al, 2016). Las personas de diversidad sexual e identidad de género se limitan y restringen en informar o compartir sobre su orientación sexual e identidad de género ante el temor a la discriminación (41.2%) y el hostigamiento (37.6%) que experimentaron en el entorno escolar (Rodríguez-Díaz et. Al, 2016, p. 290).

Mientras el discurso desde la profesión del trabajo social es garantizar el reconocimiento de los derechos humanos en las poblaciones que se brindan servicios, existe la contra postura y las implicaciones de la cuestión social en la práctica del trabajo social. Según Carrasquillo Casado y Sánchez Marcano (2015), la precarización de los escenarios laborales, entiéndase como el aumento de los casos para la intervención social y los bajos salarios, entre otros, exponen a las y los trabajadores sociales en una posición de faltas de recursos para alcanzar una práctica profesional alienada a los valores de la profesión. Rozas Pagaza (2010) planteó que la precarización económica contemporánea focalizada en la descentralización y privatización de las

políticas sociales genera un impacto en la institucionalidad social de las intervenciones profesionales del trabajo social, tomando como indicadores las tensiones en las condiciones de vida que enfrentan y que constituye un obstáculo para su reproducción social cuando son "llamados" a solucionar los problemas sociales.

Existen profesionales oprimidos por la cuestión social y la precarización de los servicios esenciales, como lo es la educación, nos enfrentamos a la subjetividad en sus intervenciones guiando sus prácticas profesionales en datos ideológicos y argumentos especulativos. De ahí resurgen las contra posturas en el establecimiento de la relación profesional.

Analizando el posicionamiento de los valores y principios de la profesión mencionados en el *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017), de no discriminar en la prestación de servicios por motivos de género, ideología y prácticas religiosas, orientación sexual entre otros, resulta ser un dilema ético posicionarse desde los valores personales para establecer la relación profesional entre trabajadores sociales y participante. Montañez Concepción (2005), problematizó el establecimiento de la relación profesional, planteando que la profesión ha permanecido como el eje de la implementación de política pública ideológica y dependiente de la sociedad capitalista, en vez de transformarse hacia la liberación y emancipación de las poblaciones a quienes presta el servicio. Priorizó que debe estar enmarcada en el reconocimiento de los derechos humanos, la emancipación, la justicia social, la autodeterminación y el compromiso de cumplir con ese establecimiento. Al respecto, Toro Alonso et al. (2007) manifestó "es imposible garantizar los derechos civiles de un sector social dentro del contexto de la exclusión y la violación de los derechos humanos" (p. 3).

Esta investigación aporta el mejoramiento de prácticas profesionales para una población vulnerabilizada y que sufre las manifestaciones de la opresión. Es de suma importancia

establecer relaciones profesionales, apoyo social e intervenciones profesionales desde el trabajo social escolar con prácticas afirmativas. Además, el abogar mediante los lineamientos basados en la defensa y salvaguardar los derechos humanos, la dignidad como personas, la equidad y la justicia social de poblaciones minoritarias y vulneradas, como la niñez y juventud estudiantil LGBTTTQIA+. Con el fin de propiciar actitudes optimistas y experiencias positivas en su proceso de aceptación, expresión y existencia en el entorno escolar, implicando la sensación de bienestar asociada a niveles altos de autovalor, en la salud mental se reducen los síntomas de depresión e ideaciones suicidas en edades jóvenes adultas (Ryan et al., 2010 citados en Lennon-Dearing & Dela Vega, 2015).

Propósito del Estudio

El propósito de esta investigación es identificar los posicionamientos que asumen profesionales de trabajo social escolar para garantizar la defensa de los derechos humanos de las comunidades LGBTTTQIA+ de nivel superior de la región educativa de San Juan del DEPR. Así mismo, analizar si estos posicionamientos están orientados por los principios éticos de la profesión del trabajo social en el establecimiento de la relación profesional con el cuerpo estudiantil. De igual manera, identificar el conocimiento e implementación, si alguna, que tienen estos profesionales acerca de las políticas públicas sobre diversidad sexual e identidad de género.

Objetivos y Preguntas de Investigación

En este estudio, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Identificar las posturas que asumen las y los profesionales del trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas relacionadas a la diversidad sexual e identidad de género.

2. Analizar el establecimiento de la relación profesional de las y los TSE con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género.

Por lo cual, se responderán las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo los discursos hegemónicos desde la heteronormativa influyen en las posturas asumidas por profesionales de trabajo social escolar cuando se legislan las políticas educativas inclusivas?
2. ¿Cuáles son los dilemas éticos que enfrentan las y los profesionales de trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género?
3. ¿Cómo las y los profesionales del trabajo social escolar establecen su relación profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género al momento de realizar sus intervenciones profesionales?

Revisión de Literatura

Surgimiento del Trabajo Social Escolar en Puerto Rico

De los discursos de Carmen Rivera de Alvarado, citada por Seda Rodríguez (2012), interpretamos que la profesión del trabajo social no se basa en el ejercicio del poder personal de un individuo a otro, sino en el reconocimiento del derecho de ese otro a la autodeterminación. Palabras con sabiduría en un momento histórico en Puerto Rico cuando el coloniaje formaba parte de lo cotidiano. Así comenzó parte de la historia del surgimiento y desarrollo de la profesión del trabajo social puertorriqueño. A partir de la llegada de los Estados Unidos de Norteamérica, Puerto Rico comenzó a experimentar cambios en las estructuras gubernamentales y de servicio social. Con la implementación de programas sociales para el bienestar de las personas puertorriqueñas, se incorporaron programas del Nuevo Tratado financiados con Fondos

Federales (Seda Rodríguez, 2012), que tenían el objetivo de educar a la población en general en temas de salud, educación y destrezas de trabajo. De ahí la necesidad de formar y contratar a trabajadores sociales que hicieran labor comunitaria con educación popular para el manejo de las políticas públicas que impactaron las comunidades puertorriqueñas. Es una especie de monitoreo constante en las unidades rurales, donde el fin debía ser educar sobre el progreso económico, social y cultural que debía promoverse, influenciado por el pensamiento lineal del colono en el país. Teniendo en cuenta el surgimiento de la profesión, debemos considerar a su vez, que el trabajo social escolar se da en este contexto sociohistórico como un proyecto de trabajo comunitario para que se lograra los programas sociales en las unidades rurales (Pizarro Claudio, 2008). Este se desarrolló en el Departamento de Instrucción Pública para los años de 1928-1929 como parte de los trabajos propuestos en las unidades rurales de alcance comunitario.

La Carta Circular Núm. 29-2016-2017, hace mención que el Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE) se creó en el DEPR con el fin de reconocer y atender aspectos biopsicosociales en estudiantes que afectan su aprendizaje. Muy en contraste con los hallazgos en la investigación de Pizarro Claudio (2008), que hizo referencia a la primera trabajadora social escolar, Guillermina Rivera de Antique, quien fue ubicada en la Escuela José Julián Acosta en el Viejo San Juan para atender situaciones de familia y de ausentismo escolar. Es importante este trasfondo histórico cuando analizamos el surgimiento de la profesión en las escuelas. Debemos tener en cuenta que las primeras trabajadoras sociales se formaron en la escuela de pedagogía como método para la implementación de la política pública norteamericana, que tenía el propósito de establecer un modo de vida según los parámetros de las grandes metrópolis, siendo la vida campesina la dinámica predominante en el país.

Además de este trasfondo breve de la profesión del trabajo social escolar, la regulación de ésta en el sistema educativo se ha dado, según la Carta Circular Núm. 29-2016-2017, en la evolución y fortalecimiento de modelos de práctica de intervención, investigaciones pedagógicas y sociales y por los cambios en las políticas públicas. Pizarro Claudio (2008) lo vinculó con políticas sociales que se derivan de la imposición de modelos coloniales de dependencia en el plano económico, cultural y social. Lo que ha provocado que se establezcan modelos de intervención atemperados a las prácticas profesionales con epistemologías del norte, que no tienen en su estructura prácticas de nuestra realidad social. Aun cuando la Universidad de Puerto Rico estableció la Escuela Graduada de Trabajo Social en el año 1954, permitiendo la formación nacional de profesionales de trabajo social, se sigue regulando la profesión en la formación académica por el *Council of Social Work Education* de los Estados Unidos de Norteamérica. Totalmente una contradicción, como bien lo pudiese argumentar Rivera de Alvarado descrita por Seda Rodríguez (2012), en la que se permea en la formación de profesionales del trabajo social puertorriqueño en la liberación nacional, los postulados y transformación se dan en el espacio de un Puerto Rico libre e independiente, no en competencias epistemológicas del norte. De ahí la contrariedad, en no ser un trabajo social puertorriqueño formulado desde las escuelas de trabajo social puertorriqueñas, sino atadas a competencias profesionales establecidas desde la colonia, desde otras realidades sociales. Como trae Seda Rodríguez (2012):

¿Cómo puede ser agente de cambio en una sociedad colonial, un profesional que ni siquiera se percata de que él también es un COLONIZADO? Porque el colonialismo no es únicamente un sistema político. Es, además, un fenómeno económico, social, cultural y espiritual y particularmente psicológico que reclama la atención de todo trabajador social. Si es que en verdad nuestra profesión se preocupa más allá del nivel teórico, en el

impacto que las estructuras, las instituciones y los fenómenos sociales tienen sobre las vidas de los seres humanos. Igualmente puede decirse respecto del neocolonialismo, del imperialismo, del racismo y de todo fenómeno humano basado en el discrimen y en la opresión de los más en beneficio de pequeños grupos de privilegiados, donde quiera que éste se manifieste. ¿Cuál va a ser el papel del Trabajo Social en la erradicación de estos males que azotan a la humanidad? ¿Seguirá apoyándose en otras disciplinas que sirven al status quo o tratará de desarrollar su propia teoría y sus propios métodos forjándolos a golpe de experiencias, en sintonía con el pulso del pueblo? (Rivera, 1986, p. 206, citado por Seda Rodríguez, 2012, p. 29)

Sin embargo, es la realidad histórica que la profesión tiene en su coyuntura, la formación desde los parámetros colonizados, el ser territorio no incorporado de Estados Unidos, que no viabilizan modelos de práctica de intervención atemperados a las y los puertorriqueños, para ampliarlos más, a la diversidad humana que aspira los valores de la profesión establecidos en el *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017). Lamentablemente desde el Tratado de París en el 1898, Puerto Rico es posesión de los Estados Unidos de Norteamérica, que, desde la creación del Estado Libre Asociado en el 1952, nos somete a regimnos por los marcos políticos, económicos y sociales establecidos en la Constitución de Puerto Rico. Siendo aún a la fecha de esta investigación, un país colonizado y sometido a las leyes federales y al control fiscal de los Estados Unidos (Rodríguez Gelfenstein, 2004).

La filosofía educativa en el sistema educativo público en Puerto Rico, según Montañez Concepción (2005), es entender al estudiantado en un ambiente exosistémico, interaccionando con sus pares, con los estímulos externos e internos, incluso mediante su aprendizaje cognitivo y de pensamiento. Podemos analizar que el ser humano, desde su etapa de desarrollo escolar, está

en constante interacción social con otras personas, sus ideales, análisis e interpretaciones sociales en las narrativas culturales e individuales. En la intervención del trabajo social, como planteó Fernández-D'Andrea (2016), las narrativas están llenas de realidades de personas vulnerabilizadas y excluidas que alzan sus voces para contar todo lo que les ha sucedido o les sucede sin que se les haga justicia social. Para establecer estas narrativas las autoras detallan que, mediante las entrevistas como herramienta de exploración en la intervención, sistematizan las experiencias de las personas participantes. Para Herrero & Carranza (2016) la entrevista en la investigación en trabajo social recupera las perspectivas y narrativas de las personas sujetos de estudio, da cuenta de los acontecimientos sociales, a sus significados en la vida y trasfondo de sus narrativas. A su vez, provee información de los sucesos importantes desde la óptica de la persona que está narrando o contando sus experiencias, enriqueciendo la investigación en trabajo social. El uso del lenguaje debe ser la pieza vital para lograr el vínculo de confianza, comenzando desde el saludo, la identificación del pronombre de la persona participante y brindando el espacio para la expresión o narrativa. Además del vínculo, toda la intervención profesional se establece con los valores y cánones de ética que se establecen por el *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017), comenzando por respetar la autodeterminación de los y las participantes (p. 37).

Práctica del Trabajo Social Escolar

En Puerto Rico, quien ejerza la profesión de trabajo social escolar, se rige por el *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017) y las normas, procedimientos y requisitos estipulados dentro de la Ley Núm. 171-1940, según enmendada, *Ley del Colegio y de la Junta Examinadora de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico*. Dentro de los principios éticos establecidos, en la que se instaura la responsabilidad de cada profesional a nivel personal como parte del

gremio, el “defender, exigir y promover todos los principios de justicia social” que sostienen al trabajo social como profesión (CPTSPR, 2017, p. 19). Los principios y valores éticos de reconocer la dignidad humana de las personas, el solidarizarse “con los sectores oprimidos, marginados y excluidos para promover la construcción de nuestras estructuras sociopolíticas más solidarias, inclusivas y justas” (CPTSPR, 2017, p. 21). Como profesionales del trabajo social, en las responsabilidades hacia la profesión, los servicios que se brinden no pueden discriminar contra las personas, sin importar sus condiciones, situaciones y características. La acción profesional se ejercerá “con dedicación, compromiso y calificaciones, procurando el bienestar de sus participantes” (CPTSPR, 2017, p. 31).

En el estudio cuantitativo realizado por Viana Vázquez (2014), se investigaron los aspectos contenidos de mayor importancia que se deben incluir en los estándares de la práctica profesional en el trabajo social escolar en el DEPR durante el año escolar del 2012 al 2013. Se analizaron cuatro dimensiones que consistían: la práctica profesional, preparación y desarrollo profesional, y la estructura administrativa. En los hallazgos, la investigadora señaló que, para profesionales del trabajo social escolar en Puerto Rico, el aspecto ético profesional y el establecimiento de las relaciones profesionales son de suma importancia en su accionar profesional (Viana Vázquez, 2014). Destacó que se demuestra compromiso en los estándares de la práctica profesional a los valores y la ética profesional, junto al Código de Ética Profesional del CPTSPR. La autora indicó que los valores que deben demostrar las y los profesionales de trabajo social escolar son “el servicio, justicia social e integridad” (Viana Vázquez, 2014, p. 128). Por otra parte, Viana Vázquez (2014) identificó que lo relacionado con las políticas públicas educativas ocupa un décimo lugar ante el nivel de importancia que brindan profesionales de trabajo social escolar.

A diferencia de Puerto Rico, en Estados Unidos cuentan con asociaciones como la Midwest School Social Work Council y la Asociación de América de Trabajo Social Escolar (SSWAA), a través de las cuales crean y extienden los estándares de valores, principios y ética, a parte del *Código de Ética de la NASW* (Illinois State Board of Education & Illinois Association of School Social Work, 2020). En los estándares de servicios del trabajo social escolar de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales (NASW, 2012), expusieron que la práctica es compleja y especializada, se afecta por los cambios que surgen de las políticas educativas. Dentro de las guías establecidas para la práctica del trabajo social escolar, concernientes a las reformas educativas debe ayudar a lograr las expectativas de sus mandatos, en los que se determine el “promover oportunidades educativas igualitarias, la justicia social y eliminar las barreras de aprendizaje” (NASW, 2012, p. 3).

Por otra parte, en un estudio realizado en escuelas secundarias en Hong Kong, To (2007) investigó sobre la práctica profesional del trabajo social escolar y los niveles de empoderamiento en el entorno educativo con el personal escolar y las políticas educativas. En los hallazgos relacionados con empoderamiento en el nivel educativo y comunitario, sostuvo que profesionales de trabajo social escolar trabajan con el personal educativo colaborativo para propiciar cambios en las políticas educativas. Esto con el fin de retomar las necesidades de estudiantes para ser menos punitivos, no restringirles sus derechos en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Expuso que se presenta en un proceso crítico fomentando más el pensamiento reflexivo en beneficio del estudiantado que en sostener políticas educativas negativas. Sin embargo, con relación al nivel de institucional educativa, no identificó mucha participación por parte de profesionales de trabajo social (To, 2007). Por otra parte, planteó que la mayor dificultad que enfrentan es el afrontar suspensiones y expulsiones ante las medidas disciplinarias establecidas en las

ordenanzas educativas cuando sus estudiantes las violentan. Por lo cual, muestran actitudes a favor de modificar políticas educativas para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, sirviendo como defensoras y defensores, y abogando por sus derechos. Concluyó que las intervenciones macro por parte de profesionales de trabajo social son menos populares que las micro-intervenciones en el empoderamiento (To, 2007).

Diversidad Sexual e Identidad de Género

La diversidad humana, como planteó López Ortiz (2012a), está vulnerada ante el discrimen, la opresión y exclusión social (p. 10), sin embargo, se mantiene un compromiso profesional con la justicia social. Según la autora, dentro de la diversidad humana, coexiste la diversidad sexual, la cual presenta obstáculos ante los discursos de ideologías médicas y religiosas, en la que se criminaliza a minorías y en donde la moral interpretada excluye, discrimina y oprime a las comunidades LGBTTTQIA+ (López Ortiz, 2012b). Por otra parte, Maroto Sáez (2006), recalcó que, el daño que se realiza a las personas pertenecientes a las minorías sexuales se manifiesta “mediante el lenguaje, los estereotipos, los prejuicios, los mitos, la mala información y la amenaza de expulsión provenientes de estructuras sociales e institucionales, así como de creencias opuestas a la realidad de la identidad homosexual” (p. 60). Agregó que cada profesional se sitúa desde lo personal y lo social, por lo cual es imposible asumir un posicionamiento objetivo, de manera consciente o no, se puede afrontar o negar la realidad.

Sin embargo, recalca que ante “temas de justicia social permanecer callados, en silencio, es decir mucho” y “nuestro lugar social condiciona nuestro posicionamiento ideológico” (Maroto Sáez, 2006, p. 72). La posición manifestada por el *Comité Nacional de Asuntos sobre Lesbianas, Gay, Bisexual y Transgénero* (NASW, 2015a), sostuvo que existe una obligación por parte de

profesionales de trabajo social en usar actitudes sin prejuicios y fomentar entornos de práctica enriquecedores para las personas lesbianas, hombres gays, bisexuales y personas transgénero (NASW, 2015, p. 6).

Las personas LGBTTTQIA+ se han criminalizado, patologizado y condenado según estas ideologías médicas y religiosas, desde las argumentaciones de ser conductas antinaturales, desviaciones mentales y antimorales, promoviendo prejuicios, estereotipos, marginación y discrimen, los cuales le han sentenciado de muerte. La homosexualidad dejó de ser una enfermedad mental luego de que en 1973 la *Asociación Americana de Psiquiatría* la removiera del manual de diagnósticos de trastornos mentales (DSM) y como condición médica por la Organización Mundial de la Salud (OMS). No obstante, prevalecen las luchas de las comunidades LGBTTTQIA+, ya que, a pesar de eliminarse del DSM, aún permanece el estigma de considerarlo como una enfermedad al apoyarse con los discursos de la moralidad, antinatural y los valores de la familia tradicional.

Para Maroto Sáez (2006), el colectivo homosexual se atiende desde la intervención del trabajo social al ser personas marginadas “por motivos religiosos, étnicos o de comportamiento” (p. 71). Tal situación es identificada por el autor, como un problema social la violencia sufrida por estas comunidades LGBTTTQIA+ se presentan como manifestaciones de discrimen, la exclusión y estigmatización. Sobre el tema del rechazo, la negación o la resistencia a aceptar y reconocer la diversidad sexual, fuera del modelo social hegemónico heterosexista y de género binario, López Ortiz (2012b), indicó que tendría como resultado “la exclusión social, opresión, negación de libertades, derechos y protecciones del Estado” (p. 59). Mientras que la posición de la *National Association of Social Workers* (NASW, 2015), estableció que como “profesionales del

trabajo social están obligados a usar actitudes sin prejuicios y a fomentar entornos de práctica enriquecedores para lesbianas, hombres gays, bisexuales y personas transgénero” (p. 6).

Percepciones de las comunidades LGBTTTQIA+. Con relación a las percepciones de la población general, en Puerto Rico, Toro-Alonso et al. (2007), realizaron una investigación sobre el nivel de exclusión percibido por la comunidad LGBTQIA+ en la sociedad puertorriqueña, la violación de sus derechos civiles y las manifestaciones de la homofobia en las agencias gubernamentales. Los hallazgos revelaron la violación de los derechos humanos y la discriminación experimentada (11%) por personas de las comunidades LGBTTT por motivo de orientación sexual e identidad de género por parte personal que laboran en las agencias del Estado. Toro-Alonso et al. (2007) identificaron que un 5.2% de las personas LGBTTTQIA+ participantes experimentó discrimen en alguna agencia de gobierno por parte de profesionales del trabajo social, destacando que una de las agencias con mayor discrimen fue el DEPR.

Un grupo de estudiantes del Programa Graduado de Maestría de Psicología Industrial y Organizacional de la Universidad Carlos Albizu realizó una investigación con personas trabajadoras en Puerto Rico para examinar y explorar los niveles de actitudes prejuiciosas (AP) y distancia social (DS) hacia personas lesbianas y gays (LG), teniendo en consideración ciertas variables, incluyendo la edad, preparación académica, política y religión (Rodríguez-Polo et al., 2018). En los resultados generales encontrados, puntualizaron que existen niveles bajos de actitudes prejuiciosas y de distancia social hacia las personas LG. Identificaron que las personas trabajadoras entre 21 a 40 años, quienes cuentan con estudios universitarios subgraduados y graduados, presentan una perspectiva política liberal, es decir, muestran menos AP y DS. De la misma manera, con relación a las prácticas religiosas encontraron que aquellos que no se consideran a sí mismas como personas religiosas tienen actitudes más favorables; en tanto que,

aquellas que se consideran a sí mismas personas religiosas con al menos una práctica semanal, demuestran mayor DS.

El grupo estudiantil graduado expuso en su investigación que los bajos niveles de prejuicio se pueden atribuir a que en la sociedad occidental se ha dado un cambio de actitud, es decir, de mayor aceptación a las personas LG. Además, infirieron que el cambio de actitud ante una exposición directa a estas poblaciones pudiera estar influenciado por aquellas personas en etapa de adultez temprana y por otras con una formación académica-profesional, en su proceso de socialización al obtener un mayor conocimiento. Por otra parte, según se hace referencia a Marco (Rodríguez, s.f.), las personas con perspectivas de política liberal exhiben menos prejuicios, pero consideran que “los gobiernos deben mantener una neutralidad en aspectos en los que están en juego cuestiones morales, siempre que éstas no interfieran con la ley” (Rodríguez-Polo et al., 2018, p. 28).

En un estudio realizado sobre las experiencias de discriminación percibidas que afectan el bienestar dentro de las comunidades LGBTTTQIA+ en Puerto Rico, Rodríguez-Díaz et al. (2016), señalaron que las personas que participaron en la investigación identifican la escuela como el entorno en común en donde han experimentado la discriminación con un 38.4%. Expusieron que las personas de diversidad sexual e identidad de género se limitan y restringen en informar o compartir sobre su orientación sexual e identidad de género “ante el temor a la discriminación (41.2%) y el hostigamiento (37.6%)” (Rodríguez-Díaz et al., 2016, p. 290). En los datos obtenidos, plantearon que esos temores tienen como origen las experiencias previas sufridas en el entorno escolar, ya que era el lugar que se reproducía el discrimen, hostigamiento, estigmas y marginación hacia la juventud estudiantil LGBTTTQIA+.

Adolescencia y trabajo social. Según la NASW (2003), el trabajo social con adolescentes requiere que se promuevan ambientes saludables y seguros que propicien la participación de actividades, crear conexiones y afirmar sus autovalores, desarrollando capacidades y fortalezas. En la adolescencia se puede experimentar violencia, abuso, acoso, negligencia familiar, tanto en las escuelas como en las comunidades. Por lo cual, desde la práctica profesional se debe promover el que logren un desarrollo físico y mental óptimo, siendo esencial en la vida de la juventud, ya que puede impactar de manera positiva o negativa, por lo cual se requiere tener las destrezas de una práctica con competencia cultural (NASW, 2003).

Con relación al trabajo social escolar y la adolescencia, se requiere realizar prácticas profesionales positivas y críticas para la transformación de la juventud estudiantil mediante el empoderamiento. To (2007) realizó una investigación cualitativa con profesionales de trabajo social escolar en Hong Kong, para explorar los diferentes niveles de involucramiento en el empoderamiento que realizan profesionales de trabajo social escolar. Los niveles de empoderamiento consisten tanto a nivel personal como nivel escolar, junto a la comunidad de otras y otros profesionales colaborativos, más la dimensión institucional. La muestra consistió en 15 profesionales de trabajo social con experiencia en la práctica de empoderamiento de los 424 profesionales quienes laboran en 34 organizaciones no gubernamentales y proveen estos servicios en 494 escuelas secundarias. La investigadora identificó prácticas profesionales movilizandolas fortalezas en que el estudiantado empezará a desarrollar sus competencias, apoderarse y usar los recursos para lograr los cambios. Expuso que surge ante la reconstrucción y deconstrucción de narrativas para identificar sus competencias y propiciar compromiso, integrando a las familias y al personal educativo. Señaló que esto promueve que desarrollen

destrezas en la toma de decisiones, repensar sus derechos sociales y responsabilidades en sus roles sociales e integrarse en el futuro en los asuntos sociales (To, 2007).

Sobre la exclusión social que experimenta la adolescencia “LGTB” en Uruguay, Listur (2019), investigó el rol de las ideologías y prácticas excluyentes por parte de la institución educativa, a base de su orientación sexual e identidad de género. Apuntó que las escuelas tienen dos funciones sociales “reproductoras de las desigualdades y la exclusión, o como transformadoras críticas de las realidades excluyentes” (Listur, 2019, p. 21). En tanto que To (2007) hace referencia al conflicto que presentan profesionales de trabajo social escolar, al reflexionar críticamente su función e intención en su práctica, si lograr el ajuste entre servir al sistema educativo para que sus estudiantes se adapten o realizar una práctica transformadora a la población servida.

Según mencionó Jiménez (2016), para trabajar con la adolescencia LGBTTTQIA+, se requiere “proveer un ambiente de apoyo y aceptación; mejorar el ambiente, proporcionar el espacio seguro necesario para desarrollarse social, emocional, y psicológicamente saludable, y educar a las personas sobre sus experiencias” (p. 202). Por su parte, Jiménez (2016), expuso que la juventud LGBTTTQIA+ puede experimentar diversas emociones ante la atracción de personas de su mismo sexo o ambos y quienes presenten una identidad y expresión de género diversa. Estas pueden ser “culpa, miedo, vergüenza, entre otras” dentro de las creencias y patrones de conductas en la sociedad heterosexista a la que pertenecen (Jiménez, 2016, p. 189). Además, añadió que la adolescencia LGBTTTQIA+ experimenta presiones y ansiedades ante los discursos sociales y culturales heterosexistas, los cuales tienen implicaciones de opresión, más allá de los factores estresantes que puede presentar ante su etapa de desarrollo (Jiménez, 2016).

El artículo realizado por Jiménez et al. (2011), *Adolescentes gays y lesbianas en Puerto Rico: procesos, efectos y estrategias*, es una revisión sistemática en la que se estudió la revelación de su identidad sexual y su impacto psicológico. Parte de los hallazgos fue el identificar que se requiere proveer un ambiente seguro y abierto en los servicios que reciben por parte del personal profesional. Señalaron que cada adolescente LGBTTTQIA+ tendrá procesos de divulgación diversos ya que dependen de varios factores y su contexto psicosocial, los recursos internos y externos. Jiménez et al. (2011), expusieron que cada profesional que intervenga con adolescentes de diversidad sexual e identidad de género debe explorar sus propios prejuicios ante la sexualidad y su entendimiento sobre las identidades diversas. Señalaron que el personal que labora en las escuelas debe crear un ambiente escolar seguro ante el uso del “lenguaje inclusivo y libre de estigmas” (Jiménez, 2011, p. 159). Añadieron que el lograr la relación de confianza con la adolescencia LGBTTTQIA+, se toma desde un rol crítico ante la etapa de desarrollo en la que se encuentran y sin emitir juicios.

Shelton et al. (2021) expusieron sobre la práctica de trabajo social con la juventud no binaria, en la cual se debe ampliar el lente de análisis desde lo micro, los actos de discrimen y marginalización desde lo individual junto a lo interpersonal, hasta el comportamiento discriminatorio que experimentan mediante las instituciones y sistemas. Señalaron que esos actos y comportamientos que se manifiestan a través de los sesgos anti-trans deben ser entendidos a través del cisgenerismo. Al realizar una intervención y reconocer el impacto de estresores fuera de la persona si se aplica el lente cisgenerismo, fomentaría que profesionales de trabajo social mitiguen esos factores estresantes a nivel social (Shelton et al., 2021). Recalcaron también que se comienza un proceso de reconceptualización del género binario, que en ocasiones la categoría de identidad trans se arraiga a los constructos normativos. Reafirmaron la necesidad de realizar una

práctica afirmativa enfocada en entender el género y no la orientación sexual (Shelton et al., 2021). Por lo cual, el uso del lenguaje es de suma importancia cuando se incluyen sus pronombres personales con los que se identifican, lo que se pregunta y las formas en que se comunican sobre su identidad de género. Shelton et al. (2021) reconocen que tanto el cambio de la terminología como del lenguaje que puedan utilizar para identificarse puede causar ansiedad a profesionales de trabajo social, lo que puede conllevar a tener conversaciones tímidas o cruzar las líneas de incomodidad a juzgar.

Según diversas investigaciones identificadas por APA (2020), sobre las consecuencias del estigma, la discriminación y el estrés de la minoría que experimentan la niñez y juventud diversa en la sexualidad, identidades de género, tienen implicaciones emocionales, físicas y mentales. En la exploración y descripción de las experiencias subjetivas de la realidad social que vive la juventud “LGBTI” en España, Cabrero Gozalo (2018) reveló que quienes no se identifican con la construcción de la sexualidad desde el modelo normativo de la heteronormatividad, entran en conflicto de sí en su descubrimiento y en la aceptación social al experimentar actitudes de discriminación y rechazo. Añadió que las hostilidades directas que experimentan son la violencia verbal y física, ante la intolerancia reflejada en el género masculino (Cabrero Gozalo, 2018).

De igual manera, se debe considerar la diversidad dentro de las mismas comunidades LGBTTTTQIA+, la juventud transgénero, se les ubica en una posición más vulnerable. En la *Encuesta Estadounidense Trans del 2015* realizada por James y Salcedo (2017), se exploró sobre las experiencias de discriminación en la que participaron personas latinas trans (35%), quienes residían en 48 estados, incluyendo a Puerto Rico. En los hallazgos encontraron que un 74% había sufrido maltrato entre sus años escolares comenzando en kínder hasta el cuarto año de nivel

superior. Identifican que las manifestaciones violentas están el “acoso verbal, se les prohibió vestirse de acuerdo con su identidad de género, fueron castigados de forma más severa, o fueron asaltados física o sexualmente debido a que las personas pensaban que eran trans” (James & Salcedo, 2017, p. 12). Señalaron que esas experiencias provocan dos respuestas, a nivel individual, un 16% de las personas latinas trans decidió abandonar la escuela y a nivel de institución educativa, un 7% de las escuelas accionaron su expulsión (James & Salcedo, 2017).

Sobre las experiencias de personas adultas LGBTTTQIA+ y el impacto del bullying homofóbico sufrido en las escuelas de Puerto Rico, López Ortiz (2014) expuso que tiene implicaciones en las dimensiones psicológicas y sociales, las cuales se vinculan a la etapa de la adolescencia. Destacó que se validan en todas las personas entrevistadas que sufrieron algún tipo de las manifestaciones de esta violencia, reconocen un impacto en su salud y bienestar. Añadió que dentro de las narrativas de las personas entrevistadas se discute el poder o su percepción, la superioridad de la masculinidad hegemónica, y la falta de apoyo del personal administrativo educativo, expresando “trato discriminatorio y opresivo” en el apoyo a la persona agresora (López Ortiz, 2014, p. 87).

Percepciones Profesionales. Relacionado con cómo las manifestaciones de prejuicios y de discursos hegemónicos se presentan en la sociedad, es importante identificar cómo se reproducen y manifiestan en el interior de la profesión. Reyes Prado et al. (2014) realizaron una investigación cualitativa en la cual se analizó las manifestaciones del heterosexismo, la homofobia, la lesbofobia y la bifobia en la educación del trabajo social. En esta se realizó la comparación de entrevistas a estudiantes universitarios subgraduados y al personal docente de trabajo social de la Universidad de Puerto Rico en el Recinto de Río Piedras. Conjuntamente se observó un curso impartido con el propósito de analizar la utilización del lenguaje inclusivo,

excluyente y lenguaje no verbal y los contenidos en los temas relacionados a diversidad sexual y de género. En la muestra del personal docente, el estudio consistió en conocer si desde la academia se estaban reproduciendo discursos heterosexistas y las diferentes fobias según las orientaciones sexuales. Mientras que, con la muestra de estudiantes, se exploró sobre el conocimiento sobre la diversidad sexual y de género.

Sobre los hallazgos, Reyes Prado et al. (2014) determinaron que existía un consenso entre ambos grupos participantes en que la profesión del trabajo social es heterosexista, afirmándose en que se produce y práctica en un contexto social intrínseco. Señalaron que también coincidieron en que la profesión no era homofóbica, lesbofóbica y/o bifóbica, sino que algunas y algunos profesionales sí lo podían ser. Sin embargo, Reyes Prado et al. (2014) recalcaron que “cuando una profesión valoriza y legitima la heterosexualidad y no discrimina contra las personas “LGBT” resulta contradictorio ya que no se da dentro de un vacío, sino que se articulan dentro del heterosexismo y el machismo” (p. 80). Señalaron que los servicios eran diseñados y dirigidos a personas heterosexuales. Con relación a los hallazgos sobre el uso del lenguaje inclusivo, identificaron la ausencia en la mayor parte del tiempo al utilizar los términos en masculinos, en pocas ocasiones se usó la terminología femenina cuando respondían a la construcción de la feminidad y no se utilizó el lenguaje neutral. Sobre el contenido de diversidad sexual y de género en los temarios y cursos impartidos, evidenciaron la necesidad de introducirlo como parte de la academia. Mientras tanto, si estudiantes tienen conocimiento sobre la homosexualidad y temas relacionados con la diversidad sexual ha sido por motivación propia en tomar cursos electivos, “lo cual aun así no es suficiente para la preparación de futuros profesionales” (Reyes Prado et al., 2014, p. 111).

Sobre las implicaciones de la profesión del trabajo social ante la homofobia y su intervención social con la juventud “LGBTI”, Cabrero Gozalo (2018), señaló que la marginación y la violencia son un problema social que requiere intervención efectiva en diferentes sectores, en las cuales reproducen estereotipos y prejuicios. Expuso que como profesionales del trabajo social es fundamental identificar, abordar y analizar situaciones que discriminen a las personas “LGBTQI” desde un nivel de intervención de prevención; servir de apoyo y acompañamiento y la utilización del lenguaje inclusivo para la integración (Cabrero Gozalo, 2018). La investigadora presentó que, desde la disciplina del trabajo social, “la colaboración en la implantación de medidas contra la discriminación LGBTfóbica” es imprescindible (Cabrero Gozalo, 2018, p. 52).

Vázquez Rivera et al. (2018), realizaron una investigación dentro de la práctica en Puerto Rico, con el fin de identificar prejuicios y mitos que obstaculizan el servicio hacia mujeres y hombres homosexuales. Se utilizaron dos escalas, la de Prejuicio hacia Gays y Lesbianas, y el Distanciamiento Social (DS) hacia Gays y Lesbianas (GL). Los resultados, mostraron que la mayoría de profesionales de psicología presentaba una actitud positiva hacia las personas GL. Esto coincide con una actitud positiva para atender a las personas GL en terapia, sin experimentar ansiedad en la prestación de servicios y con un sentido de competencia profesional para trabajar con estas poblaciones. Sin embargo, encontraron que a mayor asistencia a servicios religiosos más negativas eran las actitudes y mayores niveles negativos para brindar servicios a la comunidad GL. Concluyeron que el desapego y la distancia social en profesionales de psicología está influenciada por las creencias religiosas, único factor identificado por los investigadores.

Práctica profesional con las comunidades LGTBTTQIA+. Aponte Martir et al. (2004)

hicieron un estudio cuantitativo exploratorio descriptivo sobre el conocimiento y las actitudes con relación a la identidad sexual, intervención y derechos de la comunidad “GLBTT” que presentaban profesionales de trabajo social quienes laboran en agencias gubernamentales de Puerto Rico. La muestra se dividió en profesionales de trabajo social en el DEPR, en la Administración de Familias y Niños (ADFAN) y de la Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción (ASSMCA) ubicadas en la zona metropolitana.

Con relación a los modelos de intervención que se utilizan con las personas homosexuales, un 78.6% desconocía que se adaptan modelos de intervención de personas heterosexuales y un 73.3% conocen que la mayoría son los mismos que se utilizan con personas heterosexuales (Aponte Martir et al., 2004). Identificaron que en la dimensión de intervención la mayoría expresó estar en desacuerdo con aseveraciones que expresan actitudes cognitivas negativas. Aponte Martir et al. (2004) recalcaron la preocupación ante el hallazgo encontrado de que un 30.7% expresó que profesionales de trabajo social escolar deben intervenir para prevenir la conducta homosexual entre estudiantes. Sobre las actitudes conductuales en la intervención, un 36.0% señaló que no es necesario considerar la identidad sexual de las personas al desarrollar su plan de acción en la práctica profesional; un 51.2% asume que sus participantes son heterosexuales y un 45.1% asume que las personas transgéneros son homosexuales (Aponte Martir et al., 2004). Concluyendo en el hallazgo relacionado con situaciones de identidad sexual, el cual un 50% se muestra en desacuerdo de que sean diferentes las intervenciones con jóvenes homosexuales y heterosexuales.

Aponte Martir et al. (2004) concluyeron que profesionales de trabajo social participantes del estudio favorecen las nociones de la heteronormatividad ya que “no se muestra que tengan

conocimientos sobre la identidad sexual de las personas “GLBTT” (p. 100). Expusieron que eso limita la deconstrucción de esas nociones y reproduce los esquemas establecidos de las identidades sexuales heteronormativas. De igual manera, a pesar de que un 73.9% había intervenido con las personas “GLBTT”, no tienen suficiente conocimiento sobre las intervenciones con estas poblaciones. Sin embargo, poseen una actitud medianamente favorable hacia la intervención. Por otra parte, en los resultados concluyeron que quienes participaron en el estudio desconocen los derechos de la comunidad “GLBTT”. Recalaron que “el conocimiento que se tenga sobre un asunto es fundamental para que se ofrezca una atención efectiva al mismo”, lo que implica la limitación en la acción profesional, una intervención desacertada y tomar decisiones contraproducentes (Aponte Martir et al., 2004, p. 106).

Mientras que, Nieves Rosa (2011) realizó una investigación cuantitativa descriptiva sobre las actitudes y la distancia social de profesionales de trabajo social en Puerto Rico hacia la población lesbiana, gay, bisexual y transgéneros (LGBT). La muestra establecida era de 900 profesionales de 6,393 que pertenecían al Colegio de Trabajo Social (CTS) de Puerto Rico, de los cuales, únicamente participaron en las entrevistas para el análisis 332 profesionales. Sobre los hallazgos en la investigación, el investigador encontró que profesionales de trabajo social presentaban actitudes homofóbicas desde moderadas a altas y que tienen alguna distancia social hacia la población “LGBT”. Señaló que aquellas personas que obtuvieron una puntuación baja son quienes cuentan con una mayor educación formal y quienes se identificaron como lesbiana, gay o bisexual, con lo cual expuso que la religiosidad se relaciona directamente con la distancia social. Relacionó que las personas religiosas mostraron mayores niveles de prejuicio ya que se adhieren a los valores y creencias religiosas. Nieves Rosa (2011) identificó que la mayoría de los profesionales de trabajo social se identificaron como personas religiosas. Este recaló la

correlación existente entre las actitudes homofóbicas y la distancia social con la religiosidad de profesionales de trabajo social, implicando que se puede discriminar ante el reconocimiento de los derechos de las personas “LGBT”.

De igual manera, distinguió que es menos la distancia social en profesionales quienes hayan tomado cursos educativos sobre temas relacionados a la orientación sexual y política pública. Nieves Rosa (2011) señaló que “parece ser que existe una contradicción entre el discurso y la práctica de TS cuando se trata de reconocer derechos relacionados a los principios de justicia social con la población “LGBT” (pp. 101-102). Esto se debe al presentar altos niveles de la deseabilidad social de la profesión del trabajo social relacionado con la aprobación de una práctica apropiada y aceptable socialmente, y manifestándose en los resultados con alto nivel de actitud homofóbica y bajo en la distancia social. Sobre los roles en la práctica profesional, identificó que eran mayormente asistencialistas como servicio directo, coordinar, educar, informar y mediar, siendo pocas veces una práctica transformadora.

Garay Rodríguez et al. (2019) realizaron un estudio cualitativo fenomenológico enfocado en la descripción e interpretación sobre el accionar profesional de trabajo social con las comunidades LGBTTTQIA+ en Puerto Rico. En el cual, se exploró las prácticas profesionales del trabajo social, las dinámicas organizativas y el activismo de profesionales en las áreas en que trabajan. La muestra consistió en profesionales de trabajo social quienes laboraban en organizaciones, clínicas y/o programas en los que se les ofrece servicios a las personas de las comunidades LGBTTTQIA+.

Ante la diversidad de roles y funciones que ejercen profesionales del trabajo social al brindar servicios a las comunidades LGBTTTQIA+ desde sus centros de trabajo, identificaron la conexión a servicios en el manejo de casos; proveer apoyo emocional y facilitar el

acompañamiento desde el aspecto terapéutico; y el alcance comunitario, facilitando talleres y material desde la dimensión educativa (Garay Rodríguez et al., 2019). Por otra parte, expusieron que dentro del accionar profesional del trabajo social debe ser guiado por los postulados del Modelo Afirmativo “LGBT”, en el reconocimiento y visibilidad de las comunidades sexo-género diversas. Mientras que evidenciaron, que quienes participaron en el estudio utilizan estrategias de los modelos tradicionales, recomendando que sea un aporte complementario a la práctica y abordarlos “desde la perspectiva de afirmación y fortalezas” (Garay Rodríguez et al., 2019, p. 252). Evidenciaron que las organizaciones en las que laboran no les adiestraron sobre los temas y las poblaciones LGBTQTIA+. Garay Rodríguez et al. (2019) recalcaron que el proveerles adiestramientos es un asunto de derechos humanos ya que el brindar los servicios a estas comunidades debe hacerse “cónsono con las intenciones de provocar espacios seguros en los cuales no se violenten los derechos, discrimine, ni se revictimiza a las participantes cuir” y todas las personas sexo-género diverso (p. 261).

Mientras tanto, en la práctica profesional del trabajo social con las comunidades LGBTQTIA+ en Estados Unidos, existe una guía de Illinois State Board of Education & Illinois Association of School Social Work (2020), en la que se categorizaron a estudiantes LGBTQIA+ (lesbianas, gays, transgéneros, cuir (o cuestionándose), intersexuales y asexuales dentro de las poblaciones especiales. Esto al ser víctimas de la violencia experimentada y los riesgos ante el discrimen, la marginalización y el acoso dentro y fuera de la escuela. Según expusieron ambos organismos, las y los profesionales del trabajo social escolar pueden enfrentar barreras dentro de la misma escuela por su propia cultura y objeciones comunitarias, lo que conlleva al rol de abogacía de esta población estudiantil en que se provea un ambiente equitativo (ISBE & IASSW, 2020).

El ejercer una práctica consciente, reflexiva y ética con las comunidades LGBTQIA+, es de suma importancia y parte del compromiso y responsabilidad profesional. En la investigación con estudiantes y profesionales del trabajo social en el estado de Tennessee, Lennon-Dearing y Dela Vega (2015), identificaron y reconocieron los sesgos personales dentro de los discursos hegemónicos que pueden estar presentes en el establecimiento profesional con estudiantes “LGBT”. Además, analizaron la implantación de las políticas públicas relacionadas a esta población. Aportaron a reflexionar críticamente sobre las posturas, creencias y actitudes que entran en conflicto con los principios éticos profesionales dentro del accionar profesional del trabajo social escolar. Sobre los hallazgos, Lennon-Dearing y Dela Vega (2015), plantearon que existe respeto a las normas éticas en la práctica del trabajo social con las comunidades “LGBT” entre ambos grupos. Revelaron que respaldan los estándares éticos profesionales, evidenciando una aceptación positiva y afirmativa, teniendo una práctica guiada por una ética profesional. Concluyeron sobre la importancia de identificar y reconocer los sesgos personales dentro de los discursos hegemónicos que pueden estar presentes en el establecimiento profesional con estudiantes “LGBT”, en el análisis e implantación de las políticas públicas relativas a esta población y a reflexionar críticamente sobre las posturas, creencias y actitudes que entran en conflicto con los principios éticos profesionales dentro del accionar profesional del trabajo social escolar (Lennon-Dearing & Dela Vega, 2015).

En una encuesta realizada por GLSEN, ACSSW, ASCA y SSWAA⁶ (2019), investigaron sobre experiencias laborales del componente de profesionales (SMHPs)⁷ relacionadas con la comunidad estudiantil LGBTQIA+. Se señaló que, dentro de los esfuerzos e intervenciones

⁶ GLSEN es la Gay, Lesbian & Straight Education Network; ACSSW es la American Council for School Social Work; ASCA es la American School Counselor Association y SSWAA es la School Social Work Association of America.

⁷ El componente de profesionales de salud mental en las escuelas SMHPs school-based mental health professionals.

realizadas con esta población, se identificaron apoyo o asesoramiento sobre la orientación sexual, a nivel escolar, intervención ante intimidación y acoso LGBTQIA+ y consultas a la administración sobre las políticas educativas, el trabajo en programas de concientización escolar sobre la seguridad estudiantil de diversidad sexual e identidad de género y el abogar por un currículo inclusivo LGTTTTQIA+ (GLSEN, ACSSW, ASCA y SSWAA, 2019, p. 63).

Expusieron que las barreras identificadas para participar en esfuerzos de apoyo “LGBTQ” dentro del trabajo social escolar, están la falta de tiempo, otras responsabilidades laborales, junto a la falta de capacitación y educación sobre temas relacionados a la juventud “LGBTQ”.

Competencias profesionales. Las competencias profesionales se definen como la síntesis de la conducta profesional que integran el conocimiento, las destrezas y actividades de la ejecución de profesionales de trabajo social (Viana Vázquez, 2014). Para la prestación de servicios e intervenir con las comunidades LGTTTTQIA+, se requiere tener las competencias profesionales, fundamentadas en el conocimiento, tener un compromiso ético profesional y, sobre todo, reconocer los sesgos personales y los obstáculos que pueden interferir en el accionar profesional. Esto es parte del valor profesional de cualificaciones profesionales en el principio ético de actualizar los conocimientos y destrezas establecidos en el Código de Ética Profesional (CPTSPR, 2017). Se debe aumentar el conocimiento y destrezas, examinar el conocimiento emergente mediante un sentido histórico crítico; reflexionar sobre las dinámicas transformativas o de reafirmación; guiándose por conocimientos teóricos para evitar “inferencias e interpretaciones basadas en argumentos especulativos y subjetivos” (CPTSPR, 2017, p. 28).

La práctica profesional del trabajo social con las minorías sexuales se debe realizar a través de la competencia cultural. Desde la posición expuesta por la NASW (2015), el Comité Nacional de Asuntos sobre Lesbianas, Gay, Bisexual y Transgénero, el proporcionar servicios

culturalmente competentes a jóvenes y personas adultas “LGBT”, requiere un cambio y/o transformar las intervenciones reparativas a unas afirmativas (Hunter & Hickerson, 2003; Mallon, 2009 mencionados en NASW, 2015, p. 5). Como expresaron Dessel y Rodenborg (2016), la educación de profesionales de trabajo social debe darse desde un enfoque de competencia cultural para fomentar un análisis crítico y reflexivo al reconocer e identificar la discriminación y exclusión de las personas LGBT, dentro de sus propias creencias, tanto en sus ideologías políticas y religiosas. Añadieron que éstas pueden afectar las actitudes y posturas en torno a las políticas públicas inclusivas LGBTTTQIA+ y el reconocimiento de la discriminación.

Alicea-Rodríguez (2016), señaló que el trabajo con las comunidades LGBTTTQIA+ debe ser dirigido a lograr una sociedad que reconozca y celebre la diversidad, libre de estigmas y prejuicios, más allá de la equidad y los derechos. Agregó que, para eso, se requiere educar a profesionales quienes trabajen con la conducta humana, confrontar los estigmas sociales; y crear currículos inclusivos. Por otro lado, como parte de la competencia cultural para trabajar con las comunidades LGBTTTQIA+, se requieren las destrezas y conocimientos dentro de la formación educativa y la especialización profesional. Además, la interacción con las comunidades aporta al conocimiento, al aprendizaje, a la empatía profesional y ser reflexivos en una práctica consciente, ética y afirmativa.

Sobre el conocimiento relacionado a la diversidad sexual y de género, Reyes Prado et al. (2014) realizaron una investigación cualitativa comparando dos grupos de muestra en la Universidad de Puerto Rico en el Recinto de Río Piedras, estudiantes a nivel subgraduado y al personal docente de trabajo social. El estudio consistió en el análisis de las manifestaciones del heterosexismo, la homofobia, la lesbofobia y la bifobia en la educación del trabajo social. Sobre el conocimiento que muestran estudiantes a nivel subgraduado sobre la diversidad sexual y de

género por parte de, en su mayoría definió la orientación sexual como una preferencia lo que implica que las personas pueden escoger y decidir sus orientaciones sexuales. Sobre la diversidad sexual lo definen dentro de las variaciones sexuales, incluyendo a las personas transexuales lo que conlleva una conceptualización errónea ya que “es una cuestión de identidad de género y no de diversidad sexual” (Reyes Prado et al., 2014, p. 87). Sobre el término de identidad de género definieron el cómo las personas se identifican y reconocen desde la construcción social y que pueden no responder a los sexos biológicos y esto demuestra que aún se mantienen dentro de lo binario.

En la investigación de Pardo Mendoza (2016), sobre profesionales de trabajo social en agencias de España que brindan servicios a las comunidades LGTBTTQIA+, presenta la formación profesional la especialización en temas de diversidad sexual e identidad de género. Esto contrasta con los hallazgos de la investigación de Garay Rodríguez et al. (2019), de profesionales de trabajo social quienes laboran en organizaciones de las comunidades LGTBTTQIA+ en Puerto Rico. En la investigación realizada por Garay Rodríguez et al. (2019) concluyeron que en las prácticas profesionales falta preparación específica desde la formación académica relacionado a los temas de diversidad sexo-genérica. De igual manera, identificaron que existe desconocimiento, falta de competencias y habilidades en la formación profesional sobre las comunidades LGTBTTQIA+ y las poblaciones cuires. Expusieron que, para adquirir el conocimiento sobre estos temas, quienes participaron del estudio se autogestionaron (Garay Rodríguez et al., 2019).

En los estándares de servicios del trabajo social escolar de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales (NASW, 2012) señalaron que la práctica es compleja y especializada, se afecta por los cambios que surgen de las políticas educativas. Dentro de las guías establecidas

para la práctica del trabajo social escolar, concernientes a las reformas educativas deben ayudar a lograr las expectativas de sus mandatos, en los que se determine el “promover oportunidades educativas igualitarias, la justicia social y eliminar las barreras de aprendizaje” (NASW, 2012, p. 3).

Pastrana Maisonet et al. (2016) realizaron un estudio cuantitativo sobre el acoso escolar por orientación sexual y los retos que representa para el trabajo social escolar en Puerto Rico. La muestra consistió en tres grupos de participantes compuesta de estudiantes en los grados de séptimo, octavo y noveno; profesionales de trabajo social escolar; y el último grupo fue de directoras y directores escolares en conjunto con maestras y maestros pertenecientes a tres escuelas intermedias de la Región Educativa de San Juan. Esta investigación se centró en explorar las competencias profesionales desde el trabajo social; y el identificar las características y razones del acoso escolar por orientación sexual entre jóvenes (Pastrana Maisonet et al., 2016). Además, se exploró sobre los conflictos entre las normativas de género en las cartas circulares del DEPR y las posturas que asumen los dos grupos de profesionales escolares.

Sobre los hallazgos de las competencias que presentan profesionales del trabajo social escolar, Pastrana Maisonet et al. (2016) indicaron que en el área del conocimiento un 33% desconoce los métodos y protocolos establecidos, a pesar de conocer las manifestaciones del acoso escolar. En las destrezas de dominio, un 33% identificó conceptos básicos y teóricos, pero muestran dificultad al manejar las situaciones. Concluyeron que evidenciaron el desconocimiento de los procesos que se establecen en el DEPR para manejar estos casos, los servicios que se establecen para las víctimas del acoso, cuáles son las medidas disciplinarias que tiene la escuela, las responsabilidades del personal escolar relacionadas a la intervención y las implicaciones legales existentes en Puerto Rico (Pastrana Maisonet et al., 2016). Otro hallazgo

fue que un 66% presentó conflictos con los valores establecidos por la profesión relacionados a la orientación sexual y los valores religiosos y culturales. Lo cual, Pastrana Maisonet et al. (2016) establecieron la dificultad en el reconocimiento y la validación de los derechos de las personas a decidir sobre su sexualidad, presentándose un dilema ético entre los valores personales y profesionales al no reconocer la sexualidad de sus participantes.

Con relación a los hallazgos sobre las características y razones para el acoso escolar por orientación sexual, Pastrana Maisonet et al. (2016) expusieron que se presentó una discrepancia entre los hallazgos que presentaron el grupo de estudiantes y los dos grupos de profesionales escolares. Señalaron que son estudiantes quienes han identificado las ocurrencias y las manifestaciones del acoso y observado conductas que presentan estudiantes quienes han sufrido de acoso por orientación escolar. Sin embargo, profesionales de trabajo social no han observado las manifestaciones como burlas, gestos y vergüenza por medios cibernéticos ni las conductas de autoexclusión de actividades educativas, baja autoestima e infelicidades en sus respectivas escuelas (Pastrana Maisonet et al., 2016). Con relación a los hallazgos sobre las normativas de género en las cartas circulares, un 33% de profesionales de trabajo social escolar presenta conflictos en orientar a las familias y estudiantes sobre sus derechos a no sufrir acoso por orientación sexual. Pastrana Maisonet et al. (2016) identificaron que se le asigna responsabilidades del procedimiento de intervención establecido y registro de casos reportados al personal de trabajo social, lo cual se establece como deberes de las directoras y directores escolares. La implicación estriba en que se realicen intervenciones inadecuadas. Recalaron que los conflictos que se presentan ante la falta de conocimiento e incumplimiento con la normativa establecida implican que no se garantice los derechos estudiantiles, un ambiente escolar seguro e

inclusivo. Además, de evidenciar un conflicto ético político no realizar las intervenciones según la Carta Circular 12-2012-2013, y el código de ética profesional (Pastrana Maisonet et al., 2016).

A través del estudio realizado por Álvarez Rosario et al. (2017), se examinó y describió las percepciones dentro de las competencias de profesionales en trabajo social en los procesos de adopción en Puerto Rico. Entre las competencias de análisis se encuentran “los conocimientos, valores y destrezas para realizar evaluaciones antidiscriminatorias” (Álvarez Rosario et al., 2017, p. 45). Señalaron que, en el conocimiento factual sobre las políticas públicas, marco legal e información sobre investigaciones, resultó que el nivel de conocimiento factual es entre informado y poco informado. Las investigadoras destacaron que reconocen la existencia de discriminación hacia las parejas homoparentales adoptantes, a pesar de que existan actitudes positivas en que están de acuerdo, favorecen y respetan los derechos de estas familias.

Por otra parte, Bullard (2020) investigó sobre los valores, creencias y la competencia cultural para trabajar con el acoso, el estereotipo, la falta de apoyo y entendimiento hacia la niñez “LGBTQ” por parte de profesionales de trabajo social escolar de Luisiana. Reveló que, mediante la competencia cultural, se provee la capacidad de aceptación para no juzgar a la niñez, sin caer en los estereotipos de la heteronormatividad. En las áreas de necesidad y preocupación que presentan, señaló que son la falta de educación, el tiempo, escasez de recursos y los discursos heteronormativos desde el preescolar. Planteó que exigen una educación en profundidad y adiestramientos específicos para trabajar con esta población; el tiempo para intervenir ante los múltiples roles que deben asumir por lo que requieren referir a servicios externos a la escuela; y el desarrollo y el refuerzo de la identidad de género y orientación sexual desde la heteronormatividad (Bullard, 2020). Por otra parte, señaló que la política y la religiosidad son dos factores que funcionan como barreras en la prestación de servicios a la niñez LGBTQIA+ y un

ambiente escolar más inclusivo (Bullard, 2020). Expuso que, en muchas ocasiones, las políticas educativas deben ir acordes a las creencias de la comunidad.

Políticas Públicas Inclusivas LGBTTTQIA+

La comunidad LGBTTTQIA+ ha sido invisibilizada, discriminada y estigmatizada. Sin embargo, a través de sus luchas y movimientos sociales han logrado el desarrollo e implantación de políticas públicas en distintos estados y países. Estas tienen como propósito la protección de estas comunidades vulneradas y de minoría, han otorgado derechos ante la inequidad, el discrimen y la exclusión en diferentes áreas sociales. A nivel internacional, la comunidad LGBTTTQIA+ debía estar protegida desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), ante los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de las personas, la igualdad de derechos para promover el progreso social. El surgir del activismo político en los Estados Unidos de las comunidades LGBTTTQIA+ tuvo su inicio en junio de 1969 en la ciudad de Nueva York, por el movimiento de Stonewall en respuesta y enfrentamiento a la persecución por parte del estado lucha por los derechos civiles y humanos, y resistencia por la represión (Rodríguez-Alicea, 2016; Garay Rodríguez, et al., 2019). Según mencionó Rodríguez-Alicea (2016), luego de este evento, en el 1972, se comenzó a crear políticas públicas para proteger a las comunidades LGBTTTQIA+ ante el discriminen que experimentaban y en defensa de los derechos humanos y la Constitución de Estados Unidos.

En el 2006 en Montreal, Canadá, se efectuó la Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos LGBT, en donde se formalizó la *Declaración sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales*. Esta declaración concretó la protección y los cambios sociales hacia las personas LGBTTTQIA+, promovió el deber de realizar cambios tanto a nivel micro como macro en “garantizar derechos, cambiar leyes, trazar y aplicar nuevas

políticas y adaptar prácticas institucionales” (p. 1). Ese mismo año, la Comisión Internacional de Juristas de Yogyakarta, desarrolló los principios sobre la *Aplicación de Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género* (ICJ, 2007). Estos principios se desarrollaron como una guía universal de los derechos humanos, afirmando las normas jurídicas que deben cumplir los estados a las personas libres e iguales en la dignidad y derechos. Además, 10 años después, se añaden diez principios con obligaciones y recomendaciones, llamados *Principios Yogyakarta + 10*, “en la aplicación reflejada de los derechos humanos a las vidas y experiencias de personas de diversas orientaciones sexuales, identidades de género, expresiones de género y características sexuales” (ICJ, 2017, p. 25).

Antecedentes de las políticas públicas LGBTTTQIA+. A pesar de la declaración de los derechos de las comunidades LGBTQIA +, esto no evitó que se propusieran políticas públicas que atentan contra la dignidad, derechos y justicia de estas poblaciones. En la investigación llevada a cabo por Lennon-Dearing y Delavega (2015), se realizó una recopilación de políticas discriminatorias legisladas en contra las comunidades “LGBT” en la legislatura del estado de Tennessee. Entre los años 2012 al 2013, se habían creado varios proyectos de leyes discriminatorias, entre las cuales estaban las actas de Don’t Say Gay (H.R. 0229, 2012; S. 0049, 2012), License to Bully (H.R. 1153, 2012; S. 0760, 2012) y Transphobic Bathroom (H.R. 2279, 2012; S. 2282, 2012) y Refuse to Counsel (H.R. 1185, 2013; S. 0514, 2013)” (p. 413). Estas propuestas legislativas tendrían un impacto y efecto negativo en las comunidades de diversidad sexual e identidad de género al propiciar y legalizar los discursos de odio. Señalaron que se estaría negando la existencia de estudiantes de minorías sexuales en el salón de clases y la

vigilancia del uso de los baños escolares por parte de estudiantes trans, en las escuelas y universidades (Lennon-Dearing & Dela Vega, 2015).

Sin embargo, a través de la *Human Rights Campaign. Equality Forward 2015 Annual Report* y la política pública federal *Obergefell v. Hodges, No. 14-556* (2015) se facilitó un nuevo giro a las comunidades LGBTTTQIA+ tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico, en las leyes federales y estatales. Esta ley federal está basada en la Constitución Federal de Estados Unidos en la Decimocuarta Enmienda, en el reconocimiento del matrimonio igualitario. El Tribunal Supremo de los Estados Unidos de América garantizó el matrimonio igualitario para las personas LGBTQIA+, promoviendo y “otorgando 1,138 derechos federales para las personas legalmente casadas” (Human Rights Campaign, 2015; Dessel & Rodenborg, 2016, p. 18). El que no se reconociera el matrimonio entre parejas del mismo sexo violentaba el debido proceso de ley y la protección igualitaria ante las leyes. Mediante las legislaciones, según plantea Alicea-Rodríguez (2016), se reflejó la construcción social de la sexualidad, la cual se interpreta y reproduce, pero a la misma vez demuestra cierta resistencia a su control. Indicó que a pesar de los avances y las medidas legislativas que se han aprobado a favor de las comunidades LGBTTTQIA+, aún los estados, las ramas ejecutivas y legislativas, les visualizan y tratan como parte de una ciudadanía de segunda clase.

A pesar de la gran lucha de los movimientos sociales y lograr protecciones mediante políticas públicas inclusivas a través de los años, tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico y en otros países, las personas LGBTTTQIA+ continúan enfrentando el discrimen. En Estados Unidos, en los últimos años se han presentado y aprobado medidas legislativas como punto de enfoque a las comunidades trans, a nivel local, regional y federal. La mayoría de las medidas van dirigidas en contra de la protección de la niñez y juventud trans y no binarie. Se les están

limitando y restringiendo sus derechos a tratamientos de salud como la prohibición a sus tratamientos hormonales, el uso de baños y participación en los deportes (ACLU, 2022). En el caso de Texas, se propuso criminalizar y referir a las familias por la ley de maltrato a menores a quienes apoyaran los tratamientos hormonales a la niñez y juventud trans y no binarie. Por otra parte, en Florida se aprobó una ley en la que las personas activistas le llamaron *Don't say gay* en la que se protegía los derechos parentales y prohibiendo que en las escuelas se tocará el tema del género y la diversidad sexual. En el año 2021, se presentaron aproximadamente 34 proyectos de ley prohibiendo servicios de salud a la juventud trans; entre dos estados se presentaron 6 medidas de restricción a los baños de un solo sexo; sobre excluir a jóvenes trans de los deportes se radicaron aproximadamente 67 proyectos; 12 medidas legislativas en otros asuntos como el proveer a las familias por escrito y autorizar inspeccionar los materiales educativos relacionados a educación sexual, orientación sexual e identidad de género (ACLU, 2022).

Desde el 2013, en Puerto Rico se han implantado dos políticas públicas para proteger los derechos de la comunidad LGBTTTQIA+, la Ley Núm. 22- 2013 y la Ley Núm. 23- 2013. La Ley Núm. 22 (2013), creada para establecer la política pública del Gobierno de Puerto Rico en contra del discrimen por orientación sexual o identidad de género en el empleo, público o privado. Mientras que la Ley Núm. 23-2013, se creó para enmendar los artículos de la Ley de Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica, Ley Núm. 54-1989, con el fin de brindar protección a todas las personas sin importar estado civil, orientación sexual e identidad de género (Alvarado Cardona, 2019; y Valentín, 2019). Por nuestra posición y estatus político, como territorio de los Estados Unidos, la implantación de leyes federales tiene un impacto en nuestras legislaciones estatales.

A pesar de que el caso a nivel federal de *Obergefell v. Hodges* (2015), implicó la implementación de diversas órdenes ejecutivas a nivel local. Se presentaron varios momentos sociopolíticos, en que dos gobernadores se posicionaron en el intento de apoyar, crear e implementar políticas públicas inclusivas LGBTTTQIA+, entre 2015 al 2017, mediante órdenes ejecutivas bajo la influencia de las políticas públicas federales. A su vez, promovía la creación de políticas educativas para proteger a la juventud estudiantil de diversidad sexual e identidad de género en el sistema público educativo del país. Las órdenes ejecutivas posteriores a *Obergefell v. Hodges*, fueron OE Núm. 2015-021, en no discriminar contra pacientes trans (transexuales o transgéneros); OE Núm. 2015-029, el cambio de género en documentos federales del estado; OE Núm. 2016-041, mediante OSHA, el acceso a baños inclusivos transgéneros de personas empleadas (Quintero, 2016); y OE Núm. 2017-037, se creó el Consejo Asesor en Asuntos LGBTT del Gobierno de Puerto Rico (Alvarado Cardona, 2019; y Valentín, 2019).

Sin embargo, el 30 de junio de 2021, en el Senado de Puerto Rico se presentó un proyecto de ley sobre la *Carta de Derechos de las personas LGBTTQI+* (P.S. 485, 2021). En la exposición de motivos se citaron los hallazgos del *Informe 2020/21 Amnistía Internacional: La Situación de los Derechos Humanos en el Mundo* (2021), en el cual se informaba sobre las situaciones y derechos de las comunidades “LGBTTIQ” en Puerto Rico durante el 2020. En el que “según el Observatorio de Equidad de Género de Puerto Rico, 6 de las 60 víctimas de los feminicidios registrados durante el año eran personas transgénero, 4 más que en el año anterior”. (P.S.485, 2021, p.5). Se señaló que un número desproporcionado de adolescentes “LGBTTIQ” se encuentran sin hogar, experimentan violencia, victimización y acoso. El P.S.485 (2021) se presentó con el propósito de promover los derechos, la inclusión y para establecer una política pública que proteja y respete a estas comunidades, como se está realizando en otros países.

Actualmente, no se ha tomado una decisión sobre el proyecto del senado, aunque se han presentado debates en contra de la medida.

Con relación a la percepción de las personas LGTBTTQIA+ sobre sus derechos, Aponte Martir (2016) realizó un análisis cualitativo de contenido mediante entrevistas a profundidad a dieciséis (16) personas, quienes formaban parte de diez (10) familias homoparentales puertorriqueñas. Este estudio tuvo como propósito explorar y conocer el impacto de la exclusión política y el análisis del estado de situación de las políticas públicas con relación a los derechos sociales, políticos y económicos de las familias homoparentales puertorriqueñas (Aponte Martir, 2016). Este estudio se realizó en el proceso en que el Tribunal Supremo de Estados Unidos tomó la decisión sobre el caso *Obergefell v. Hodges*, 576 U.S. en el 2015, por lo cual, se entrevistó a 5 familias previamente y las otras 5 familias posterior a esta decisión. En los hallazgos sobre el conocimiento que tenían las familias homoparentales sobre las leyes que les cobijan, reveló que como personas contaban con responsabilidades, pero no con derechos. A lo que señaló sobre la percepción de los deberes y derechos, manifestaron no sentir protección por parte del Estado y que sus necesidades familiares no estaban cubiertas por las políticas públicas. Sin embargo, Aponte Martir (2016) reafirmó que las familias entrevistadas sostuvieron que, aunque cambien las leyes, no se va a modificar el trato recibido por parte de las personas.

Cartas circulares sobre diversidad sexual e identidad de género en el Departamento de Educación. En el sistema público educativo de Puerto Rico, se han presentado varias propuestas para incorporar una educación pública basada en perspectiva de equidad de género, como por ejemplo la Carta Circular Núm. 3-2008-2009 del DEPR. Sin embargo, grupos conservadores religiosos ejercen presión al Estado sobre las políticas públicas que se implantan en el DEPR. Gracia Agenjo (2010) planteó que en los discursos de estos grupos alegaban que se

pretendía establecer un currículo que atentaba con destruir a la familia tradicional y “aleccionar a nuestros niños y niñas a seguir conductas “estilos de muerte”, y “se intentaba promover la homosexualidad” (p. 19). Lo cual, se ha estado replicando en las diversas cartas circulares y políticas públicas educativas que se proponen legislar e implementar en el sistema educativo público del país.

A nivel de políticas educativas inclusivas LGBTTTQIA+, el Hon. Alejandro García Padilla, en el año 2015, durante su término de gobernación, firmó la Orden Ejecutiva OE-2015-012, sobre el hostigamiento e intimidación contra estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. El Secretario de Educación, Prof. Rafael Román Meléndez, previo a la orden ejecutiva, había firmado la Carta Circular Núm. 19-2014-2015, sobre la equidad de género y la integración al currículo educativo de la agencia, con el fin de promover la dignidad del ser humano y la igualdad. Otra política pública educativa que se había implementado se relacionaba con el uso del uniforme escolar en las escuelas públicas del país, la Carta Circular Núm. 16-2015-2016. Esta normativa surge a base de la orden ejecutiva sobre el discrimen en las escuelas y relacionada con el Plan de Flexibilidad Federal en donde se contribuía el aprendizaje educativo en un ambiente seguro, ante “las necesidades sociales, emocionales y de salud” del estudiantado (Carta Circular Núm. 16-2015-2016, p. 2). Dentro de las directrices generales establece:

No se impondrá la utilización de una pieza particular de ropa a estudiantes que no se sientan cómodos con la misma por su orientación sexual o identidad de género. El DE tiene la función primaria de atender el proceso de aprendizaje y no es partícipe del maltrato emocional que esto pueda generar (p. 4).

En ese último año de gobernación, surgió la Carta Circular Núm. 24-2016-2017, política pública sobre el trato igualitario para estudiantes transgénero y contra el discrimen por razón de

orientación sexual o identidad de género (Alvarado Cardona, 2019). El objetivo principal de la normativa educativa es evitar el rechazo y discrimen, que prevalezca y se trate con “respeto, la sensibilidad y la valía de la dignidad humana” por parte del personal educativo y sus pares (Carta Circular Núm. 24-206-2017, p. 1). Como norma general se estableció que el personal educativo tratará a cada estudiante trans de acuerdo con su identidad o expresión de género con la cual se identifique. Además de las normas a seguir y la descripción de la conducta profesional que se prohíbe ante la relación del personal educativo con la población estudiantil trans, recalcó la importancia de utilizar el lenguaje inclusivo ante el uso de los pronombres con los que se identifican. Con la elección de un nuevo gobernador, con una legislatura conservadora, el Hon. Ricardo Rosselló Nevares, derogó la carta circular sobre perspectiva de género. González Pares (2020), señaló que, a pesar de los esfuerzos del estado mediante la institución educativa del país en abordar los temas de equidad de género, fueron derogadas las Carta Circular Núm. 19-2014-2015 y la Núm. 16-2015-2016 ante los debates y opinión pública en contra de las mismas políticas educativas.

Por consiguiente, a pesar de las derogaciones de varios proyectos de ley ante los debates públicos en contra del lenguaje y las propuestas sobre el tema del género, la niñez y la juventud, el Gobernador Rosselló Nevares creó el Comité Asesor de Asuntos “LGBTT” de la Oficina del Gobernador mediante la orden ejecutiva OE-2017-037. Este comité realizó esfuerzos con el DEPR para adiestrar y capacitar dentro de la competencia cultural sobre las políticas públicas inclusivas LGBTTTQIA+, al personal educativo, junto a la Oficina de Derechos Civiles del DE (Valentín, 2019). Mediante la creación del Consejo Asesor en Asuntos “LGBTT” de la Gobernación, Valentín (2019), indicó que se realizaron cinco asambleas comunitarias en recintos universitarios junto a organizaciones LGBTT de Puerto Rico. Esto con el fin de obtener el

insumo de las necesidades de la comunidad y promover el desarrollo de políticas públicas inclusivas LGBTTTQIA+.

De las propuestas realizadas se logró abrir los primeros baños inclusivos dentro del sistema la Universidad de Puerto Rico (UPR); el mejorar el lenguaje dentro de las políticas públicas; el que profesionales de la salud tengan horas de educación continua en competencia cultural y el adiestramiento y capacitación del personal en el servicio público. En el DEPR, junto a su Oficina de Derechos Civiles para capacitar al personal de educación sobre las políticas públicas LGBTTTQIA+, incluyendo la Carta Circular Núm. 24-2016-2017, “sobre el trato igualitario a estudiantes TRANS y discrimen por orientación sexual e identidad de género y su receptividad” por el personal magisterial y de dirección de las escuelas (p. 10).

En el artículo presentado por Nieves Rolón (2014), se hizo un análisis comparativo de las tres cartas circulares sobre la educación de la salud sexual en el sistema educativo público de Puerto Rico en los años 2004, 2011 y 2012⁸. La comparación realizada por el autor se establece en los contextos sociales en que fueron derogadas e implantadas, presentando las similitudes y diferencias de cada una. Aún está en vigencia la Carta Circular Núm. 15-2011-2012 *Política Pública de Educación en Salud Sexual en las Escuelas Públicas del Departamento de Educación*. Nieves Rolón (2014) señaló que cuando se implanta una política pública para derogar la anterior, debe ser más eficiente y según su análisis de estas tres cartas circulares, la que se encuentra vigente, la del 2012, cuenta con una tendencia conservadora del contexto socio político en que se implementó.

⁸ El Departamento de Educación de Puerto Rico implementó tres cartas circulares sobre educación en salud sexual, de las cuales dos se derogaron. Las cuales fueron la Carta Circular número 3-2004-2005 y la Carta Circular Núm. 15-2011-2012 “*Política Pública de Educación en Salud Sexual en las Escuelas Públicas del Departamento de Educación*”.

En la carta circular del 2004, Nieves Rolón (2014) puntualizó que a pesar de que se hacía mención sobre el proceso de su implementación, las personas profesionales, quienes tenían la responsabilidad de implementarla no la conocían. Lo que conllevaba que el esfuerzo que se inserta en crear este tipo de políticas educativas “se pierde sentido realizarlo” por la falta de conocimiento para implementarlas (p. 4). Por otra parte, en la siguiente versión del año 2011, la Carta Circular Núm. 15-2011-2012 carecía de la especificidad sobre su implementación al no identificarse quiénes ni cómo se iba a implementar. A pesar de que en esta segunda versión se utilizó un diagrama de Mock y Martínez (1995) se toca el término del papel del género, comportamiento, orientación sexual y estilos de vida sexual, se eliminó una de las premisas en la que se estipulaba que se iba a promover “el respeto hacia las personas que tengan una orientación sexual diferente” (Departamento de Educación, 2011, citado en Nieves-Rolón, 2014, p. 9). Concluyó que esto propiciaba el que no se respete ni visibilice a estudiantes “que no respondan a las definiciones hegemónica de la sexualidad” (Departamento de Educación, 2011, citado por Nieves -Rolón, 2014, p. 10).

El uso del lenguaje en estas cartas circulares es lo que provoca las controversias y conflictos con los grupos conservadores que estaban ejerciendo presión para la enmienda y eliminación del lenguaje con relación a la diversidad y el género. Nieves Rolón (2014) resumió que se reconoce la necesidad de respetar los derechos de los sectores conservadores como moralistas con relación a cómo se debe educar sus hijos e hijas, sin embargo, sostuvo que no se puede “pretender generalizar a manera de políticas públicas las creencias particulares” ni “convertir las políticas públicas educativas en manuales de doctrina religiosa” (p. 11).

En el 2018, se aprobó la Ley de Reforma Educativa (Ley Núm. 85-2018), y en el mes de septiembre, de ese mismo año, la Cámara de Representantes sometió el Proyecto de la Cámara

1759 (2018), para crear formalmente el Programa de Trabajo Social Escolar y elevarlo a rango de ley. Sin embargo, este proyecto de ley, aunque fue sometido, en la actualidad no se ha aprobado ni se ha celebrado vistas públicas para la misma. En el Artículo 2.17 se decreta que la función de este programa será

[...] prevenir, disminuir o eliminar aquellos factores personales, familiares y del ambiente escolar que afectan negativamente el ajuste social y el aprovechamiento escolar del estudiante. Asimismo, tendrá la misión de fortalecer los valores morales, familiares y cívicos, así como la sensibilidad ética de los estudiantes, propiciando el máximo desarrollo (PC 1759, 2017, p. 3).

En la investigación realizada por González Parés (2020), sobre la exclusión educativa en Puerto Rico, documentó y analizó la opinión de profesionales del trabajo social escolar y la administración de políticas públicas desde el 1999 al 2018. Con relación a la implementación de las políticas públicas educativas, según señaló González Parés (2020), se imponen responsabilidades a profesionales de trabajo social sin tomar en consideración los principios ético-políticos de la profesión establecidos dentro del *Código de Ética Profesional* del CPTSPR (2017). Además, expuso que dentro de los objetivos que se establecen en la política educativa sobre las normas y funcionamiento del programa de trabajo social escolar, el establecer el ejercicio de “la defensa de la dignidad humana como derecho inalienable” contribuye a una educación inclusiva y decolonial (González Parés, 2020, p. 193). Según señaló el investigador, el lenguaje que se usa dentro de la Carta Circular Núm. 10, 2008-2009, y las normas y funcionamiento del programa de trabajo social escolar, está asociado a la colonialidad del poder. Esto ante la subjetividad referida de la población estudiantil a la que se debe servir, indicando que,

El programa estaría dirigido a la adaptación, la modificación y al ejercicio de ajustar la forma en que el alumno asume los retos y la toma de decisiones en considerar formas en que éste pueda superar o alterar el orden social establecido. (González Pares, 2020, p. 193)

De la misma manera, en las entrevistas realizadas a profesionales del trabajo social escolar, señalaron que se puede etiquetar y estigmatizar a estudiantes que tengan el cabello largo, tengan tatuajes o lleven la ropa de una forma distinta a la norma (González Pares, 2020, pp. 298-299) dentro de los planteles escolares. Agregó que dentro de las entrevistas con el personal de trabajo social “se planteó la necesidad de reconocer las diferencias que existen entre los estudiantes” (González Pares, 2020, p. 303). El autor mencionó que este personal da a conocer que al referirse a un “estudiante problemático” está asociado a la disciplina y obediencia de las normas sociales, entre otras. Por lo que identificó que, el uso del lenguaje por parte del personal profesional con calificativos en referencia hacia el estudiantado surge desde una manera oficial o informal como costumbre de la cultura institucional y del entorno escolar. Destacó que se reconoce su uso para describir o referirse a ciertas conductas que se dan dentro del plantel y también se utilizan para permitir “que el DEPR pueda articular un lenguaje que permita justificar la asignación de fondos estatales y federales” (González Pares, 2020, p. 306). Expuso que ese lenguaje es cónsono al utilizado dentro de las medidas legislativas tanto estatales como federales y facilitará el acceso a los fondos que se ofrecen.

Trabajo Social y Políticas Públicas Inclusivas LGTTTQIA+

En Puerto Rico y en otras naciones, se han estado implementando políticas públicas neoliberales adoptadas por gobiernos que presentan posturas conservadoras y en todo caso, apoyo de sectores fundamentalistas religiosos. Gracia Agenjo (2010) recalcó que esto ha

conllevado a que se estén creando y estableciendo medidas legislativas y políticas públicas en el que se están limitando los derechos humanos y en su mayoría comprometiendo los que ya se han ido alcanzando. La autora denominó que estas acciones por parte del Estado es violencia estructural a las poblaciones de minoría y vulneradas, en las que se encuentran las comunidades LGBTTTQIA+, a consecuencia de los discursos heteronormativos que se establecen dentro de la sociedad cultura y costumbres. En consecuencia, el contenido de estas propuestas de políticas públicas tiene en su mayoría como referentes la sexualidad y el género como punto de partida (Gracia Agenjo, 2010).

Como profesionales del trabajo social, es necesario involucrarse en la participación de las políticas públicas que afectan a las poblaciones marginadas y vulneradas por el sistema, tanto a nivel estatal como en el entorno laboral en estos temas. Esto como parte de uno de los principios éticos profesionales establecidos en el Código de Ética Profesional (CPTSPR, 2017), en el que se fomenta “la defensa y exigibilidad de los derechos humanos dentro de una participación crítica y activa en procesos democráticos” ante el reclamo de la justicia apreciando la diversidad y la inclusión (p. 11).

Canino Arroyo et al. (2007) realizaron un estudio en Puerto Rico sobre el nivel de involucramiento de profesionales del trabajo social dentro de los procesos de políticas públicas. En los resultados sobre la opinión al involucrarse, identificaron un consenso mayoritario en que es parte del compromiso de la misma profesión y que tiene un impacto en nuestro accionar profesional. Sobre el nivel de involucramiento, Canino Arroyo et al. (2007) establecieron que la participación se encuentra en las diversas etapas la formulación de políticas públicas, siendo la implantación la más trabajada, siguiéndole el identificar el problema y su análisis. En los hallazgos identificaron que un 56% se involucró en alguno de los procesos relacionados a

políticas públicas sobre poblaciones especiales. Señalaron que en esas poblaciones se encuentran las adolescentes y las de comunidades LGBTTTQIA+ en las políticas públicas (Canino Arroyo et al., 2007). Además, expusieron que un 39.3% señaló que el conservadurismo es una barrera que les impide participar en algunos de los procesos sobre las políticas públicas.

Aponte Martir et al. (2004) exploraron y analizaron las actitudes y conocimiento que presentan profesionales del trabajo social quienes laboraban en agencias gubernamentales de Puerto Rico sobre las políticas públicas inclusivas y los derechos sobre las comunidades “GLBTT”. En los datos sobre las sub-escalas en los conocimientos en los derechos relacionado con la Ley Contra Crímenes de Odio, identificaron que un 55.3% conoce que se incluye los motivados por la orientación sexual de la persona agredida. Además, que un 69.5% desconoce que se caracterizan por imponer penas mayores a quienes cometan delitos contra los sectores que protege (Aponte Martir et al., 2004). Con relación a las actitudes cognitivas relacionada a esta misma ley, un 64.3% estuvo de acuerdo en que se incluyera a los motivados por orientación sexual y que esto no promueve que haya más personas gays y lesbianas. En los hallazgos sobre actitudes emotivas con relación a los derechos de las personas “GLBTT”, Aponte Martir et al. (2004) señalaron que es favorable hacia la creación de políticas y legislaciones. Las cuales les brinden igualdad de derechos a las personas gays y lesbianas (79.1%) como a las personas transexuales y transgéneros (71.3%) con las personas heterosexuales. Identificaron que cerca de un 27.9% no favorece como un objetivo del trabajo social la lucha por el reconocer los derechos en favor a la comunidad “GLBTT” y un 17.4% mostró indecisión; y sobre participar en campañas, un 25.6% estuvo en desacuerdo y en indecisión un 31.7% (Aponte Martir et al., 2004).

El activismo social se vincula con la profesión del trabajo social ante la participación en los movimientos y las luchas sociales de las personas y comunidades marginadas, vulneradas y oprimidas. La investigación de Garay Rodríguez et al. (2019) exploró sobre el activismo de profesionales quienes laboraban en organizaciones, clínicas y/o programas en los que se les ofrece servicios a las personas de las comunidades LGTBTTQIA+. En los hallazgos encontrados mostraron niveles bajos de activismo voluntario; revelaron tener un alto grado de compromiso ético-político con las personas LGTBTTQIA+ y coincidieron que entre “los roles y competencias profesionales del trabajo social es proteger los derechos de las poblaciones marginalizadas” (Garay Rodríguez et. Al, 2019, p. 265). Sin embargo, expusieron que su activismo político se ejerce desde la sensibilidad en la provisión de servicios, a lo que concluyeron que una práctica profesional desde los derechos humanos es parte de los roles y funciones activistas de profesionales del trabajo social.

Por otra parte, Garay Rodríguez et al. (2019) evidenciaron que existe un alto grado de compromiso ético-político como responsabilidad en la profesión. Señalaron como primordial la defensa de los derechos humanos, siendo parte esencial la competencia profesional dentro del trabajo social. Además, señalaron en sus hallazgos que la participación de marchas y protestas de organizaciones políticas y/o comunitarias de manera voluntaria es parte de la participación política (Garay Rodríguez et al., 2019). Sin embargo, no se menciona la participación dentro de la formulación de políticas públicas. Sobre el estado de derechos, Garay Rodríguez et al. (2019) discutieron que, aunque hay políticas públicas inclusivas, aún se violan los derechos de estas comunidades. Añadieron que es necesario que el Estado amplíe, asegure e implemente de manera adecuada estas políticas públicas, ya que se viola los derechos al invalidar las identidades sexo-genéricas. Puntualizaron que varias personas participantes del estudio interpretan como una

violación a los derechos ante “las influencias del fundamentalismo religioso en las esferas legislativas, ejecutiva y hasta judicial” (Garay Rodríguez et al., 2019, p. 216).

Lennon-Dearing y Dela Vega (2015), investigaron el grado de aceptación de la comunidad “LGBT”, el grado de respaldo a los estándares éticos de trabajo social en su práctica usando de referencias políticas públicas discriminatorias por parte de estudiantes y profesionales del trabajo social en el estado de Tennessee. Las leyes en que se basa este estudio son relacionadas a “no decir gay”, “licencia para hostigar” y “baños transfóbicos”, según las comunidades nombraron estas propuestas legislativas. Lennon-Dearing y Dela Vega (2015) señalaron que existe aceptación hacia las comunidades “LGBT” y respeto a los estándares éticos. Sin embargo, expusieron que se identificó un porcentaje alto, opiniones perjudiciales en las que existe apoyo a las leyes y conductas discriminatorias, junto a apoyo a sus representantes legislativos quienes promueven políticas públicas discriminatorias (Lennon-Dearing y Dela Vega, 2015). Sostuvieron que estas posiciones creencias y opiniones afectan la capacidad para realizar una práctica profesional afirmativa y ética, a pesar de tener actitudes positivas hacia la comunidad “LGBT”.

El involucramiento, posicionamiento y actitudes hacia políticas públicas inclusivas LGBTQIA+, pueden medirse ante la identificación de factores influyentes como las opiniones, ideologías y creencias a nivel personal. Estos factores pueden incidir en el ejercicio profesional, a pesar de la existencia de la ética profesional en las guías establecidas. Dessel y Rodenberg (2016), realizaron una investigación con estudiantes a nivel graduado de trabajo social en la Coalición de Departamentos de Trabajo Social del “Midwest” en Estados Unidos, entre el 2008 al 2011. En los resultados obtenidos, los estudiantes varones presentaron creencias e ideologías políticas conservadoras y tienen actitudes menos afirmativas a las políticas LGBTQIA+.

Mientras que estudiantes que creían en que la orientación sexual y la identidad de género no es una elección junto quienes tomaron el curso de competencia cultural, tienen mayor capacidad de informar y reconocer la discriminación LGTBTTQIA+. Señalaron que a pesar de que un 91.2% eran personas cristianas inclinadas al liberalismo, muestran actitudes afirmativas hacia las políticas LGBT y reconocen la discriminación ya que a las iglesias asistidas se involucran en los principios de la justicia social (Dessel & Rodenborg, 2016).

Ética Profesional con las Poblaciones LGTBTTQIA+

La práctica profesional del trabajo social basa su accionar en unos valores y principios éticos profesionales los cuales se contienen en su definición global. Esta fue aprobada en Australia en el 2014, a través de la Federación Internacional del Trabajo Social (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), consiste en:

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. (FITS & AIETS, 2014; Lima Fernández, 2016, p. 144).

Los cánones, valores y principios éticos que regulan y dirigen el accionar profesional, se unifican dentro de los códigos de ética profesional, establecidos a nivel local y global. Se instituyen los lineamientos que guiarán a cada profesional en su conducta en la prestación de servicios, en sus escenarios laborales y con sus colegas. Estados Unidos cuenta con una versión revisada de su Código de Ética de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales (NASW, 2021). La FITS (2018) realizó su Declaración de Principios Éticos de Trabajo Social Global y en Puerto Rico, el Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico, el Código de Ética

Profesional (CPTSPR, 2017). Estos principios y códigos éticos implican la responsabilidad profesional con las personas a quienes se le brinda servicios, desde el compromiso para la promoción del bienestar, el respeto y el derecho a la autodeterminación, tener competencia profesional al prestar servicios y reconocer la posición de privilegio y poder subyacente dentro de la relación profesional. Sostienen la promoción de los derechos humanos y la justicia social al desafiar el discrimin y la opresión institucional; respetando la diversidad; y cuestionar las políticas y prácticas injustas y opresivas (FITS, 2018).

En la Declaración de Política establecida por la NASW (2015) mediante el Comité Nacional de Asuntos sobre Lesbianas, Gays y Bisexuales (LGB) y sobre Cuestiones de Identidad Transgénero y de Género, se estableció que “apoya la adopción de políticas y leyes locales, estatales, federales e internacionales que prohíban todas las formas de discriminación basadas en la orientación sexual y la identidad de género” (NASW 2008 mencionado en NASW, 2015, p. 6). La Asociación Americana de Psicología (APA, 2020), en su resolución ante el apoyo en las escuelas a la niñez y adolescencia LGTBTTQIA+, reconoció que se ha presentado un cambio social, cultural y político ante prácticas y políticas que van dirigidas a lograr el bienestar y la protección de la niñez y juventud sexo-género diversas. A la misma vez, la APA (2020), expuso que se han presentado conflictos éticos ante estas políticas, y ha promulgado que profesionales soliciten exenciones por motivos de conciencia o religiosos en la prestación de servicios a la niñez y juventud LGTBTTQIA+ en las escuelas. El *Comité Nacional de Asuntos sobre Lesbianas, Gays y Bisexuales* (LGB) (NASW, 2015), ante su posicionamiento sobre las terapias de conversión recalca que,

Condena el uso de SOCE o la llamada terapia reparativa por parte de cualquier persona que se identifique como trabajadora social o cualquier agencia que se identifique como

proveedora de servicios de trabajo social. El dinero público no debe gastarse en programas que apoyen a SOCE" (NASW, 2014). La Asociación Nacional de Trabajadores Sociales reafirma su postura en contra de las terapias y tratamientos diseñados para cambiar la orientación sexual o la identidad de género y en contra de referir a los clientes a profesionales o programas que afirman hacerlo. (p. 6)

Por otra parte, el Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico, en el *Memorial Explicativo sobre el Proyecto del Senado 0184* (López Ortiz et al., 2021), mediante su presidenta, Mabel T. López Ortiz junto a otras y otros profesionales, planteó su postura ante las terapias de conversión. Puntualizó que la profesión cuenta con un código de ética con valores y principios éticos en donde se protege la dignidad de las personas y se rechaza la discriminación, entre diversas razones se encuentran el género y la orientación sexual. Señaló que dentro de una sociedad moderna debe ser su pilar y no priorizar “los fundamentalismos religiosos y moralistas sobre el bienestar de la ciudadanía” (López et al., 2021, p. 2). Recalcó que las terapias de conversión no tienen evidencia empírica ni se evidencia la efectividad de estas, por lo cual “revictimiza a los/as participantes y está en contra de los principios y valores de la profesión”. (López et al., 2021, p. 2)

Listur (2019) señaló la importancia de que se continúen las políticas progresistas sobre la diversidad y justicia social, sin embargo, se debe “problematizar las instituciones educativas como espacios de contradicciones”, porque esto conlleva al ocultamiento y silenciamiento de la exclusión social de la niñez y juventud “LGBT” (p. 34). La APA (2020) resolvió que dentro de las escuelas deben desarrollarse políticas que garanticen la privacidad y no se divulgue la información sobre su diversidad sexual e identidad de género sin consentimiento; y mejoren, afirmen y apoyen el bienestar y la salud de la niñez y juventud LGBTTTQIA+. APA (2020)

resolvió que como profesionales de la psicología deben “abogar por políticas y legislaciones locales, estatales y federales que promuevan ambientes seguros y positivos, libre de hostigamiento, discrimen y acoso hacia todas las edades y ambientes educativas”, en las cuales se incluyan estas poblaciones LGTTTTQIA+ (p.3).

Marco Teórico

Praxis y Teoría: ¿Cómo Convergen?

El trabajo social es una disciplina de las ciencias sociales, guiada y pensada por una diversidad de marcos teóricos. Si bien en la formación académica se hace énfasis en la teoría generalista, a nivel graduado se comienza a profundizar sobre otras teorías que analizan la realidad social de las personas participantes. En la práctica profesional, en muchas ocasiones la línea fina de reconocer qué teoría utilizamos para realizar las intervenciones es bastante compleja, ya que se está más sumergido en comenzar a realizar planes de intervención atemperados a la política pública que adopta la agencia u organización, que a la implementación de teorías basadas en perspectivas críticas y de análisis de la realidad social de las personas. Es en este momento que nos cuestionamos si en realidad la praxis y la teoría convergen entre sí en los escenarios laborales, sin echar a un lado las implicaciones de la cuestión social envuelta en la cotidianidad de las y los profesionales del trabajo social. Boaventura de Sousa Santos (2006), citado por Peralta (2019), hizo un llamado a ejercer la crítica que es necesaria para visibilizar y reflexionar en las prácticas profesionales cuando realizamos intervenciones desde la realidad social de las personas. Aquí le añadimos la necesidad de mirarlo de igual modo desde los grupos vulnerabilizados y comunidades marginadas. Analizando las prácticas hegemónicas, capitalistas y coloniales, que desencadenan en las subjetividades infiltradas en las ponderaciones documentadas por las y los profesionales del trabajo social, modo en el cual se organiza el orden

jerárquico de los valores personales que oprimen e invisibilizan la diversidad humana, haciendo partícipe la exclusión de grupos con diversidad sexual e identidad de género. Parisí (2008), citado por Peralta (2019), argumenta que esta forma de racionalizar funge como una barrera que impide trascender en el pensamiento y, a su vez, en el conocimiento científico. Lo que conlleva a que se mantenga un sistema opresor, hegemónico, patriarcal, conservador y, desde nuestra perspectiva, antiético. Esa lógica de mantener la verdad partiendo de la premisa que la totalidad se debe fundamentar en la mezcla homogénea entre los valores personales y los valores de la profesión, conllevando a una práctica profesional descentralizada de la teoría crítica.

Teoría Crítica Posicionada ante lo Ético-Político

La teoría crítica interpela a validar el reconocimiento de la otra y del otro como sujetas y sujetos centrales de derecho, que existe como parte de la pluralidad y diversidad que caracteriza la humanidad (Peralta, 2019). Requiere que tengamos como criterio el análisis de la realidad social, cultural e histórica y la comprensión de las experiencias vinculadas a las narrativas de cada persona, estableciendo puntos de fuga que posicionan a cada actor y actriz como el eje principal de la historia y no de las subjetividades. En esta investigación nos planteamos como problema las subjetividades de profesionales del trabajo social en el establecimiento de su relación profesionales con estudiantes participantes de diversidad de género e identidad sexual partiendo de la premisa que es un posicionamiento no alineado a las posturas ético-político de la profesión. El Código de Ética (CPTSPR, 2017) establece que el compromiso ético-político de profesionales del trabajo social se basa en la acción y organización sobre los principios y valores de la profesión a partir de una comprensión crítica de la situación en la cual se establece su relación profesional e intervenciones; considerando el respeto a la autonomía y participación de las personas dentro de su realidad social y los asuntos que les afectan. Es la coyuntura en la que

transmuta lo tangible a lo intangible: lo que narra el sujeto de derecho a la validación ético-política de la dignidad humana y la justicia social. Es erradicar la opresión hegemónica de un pensamiento occidental, patriarcal y conservador para dar la tierra fértil a la diversidad y pluralidad que desde el trabajo social debemos alcanzar. Parisí (2005), citado por Peralta (2019) lo aclama como

[...] una utopía ingenua donde la nueva forma de pensar cómo construir y pensar totalidades supusiera, entonces, la no-existencia o desaparición de las contradicciones. Es decir, descubrir la “lógica viciada” de la criticidad moderna y repensar una nueva lógica crítica de desarrollo de las diferencias no quiere decir, de ninguna manera, que la tarea de trabajar las contradicciones, elaborar los conflictos y generar articulaciones y consensos pasará a ser algo que pudiera darse en la inmediatez de las relaciones sociales. (p. 63)

La teoría crítica, como expuso Peralta (2019), nos invita a analizar los contextos socio-históricos-dialécticos de la población vulnerabilizada desde el trabajo social. No nos invita a sostener un juicio valorativo sobre lo que anteponemos como “valores sociales”, sino a ser empáticos con las personas que socialmente son excluidas y estereotipadas por el patriarcado, la heteronormatividad y la colonización. Ahora bien, ¿cómo se refleja esto en la práctica profesional de los y las trabajadoras sociales escolares? Ahí está la razón para explorar en las narrativas de profesionales del trabajo social escolar. En la revisión de literatura de esta investigación pudimos recopilar información que apunta a prácticas subjetivas y posicionadas en interpretaciones personales de profesionales de la conducta y las ciencias sociales, como del trabajo social, cuando realizaban intervenciones con estudiantes de diversidad de género e identidad sexual. Ante esta situación, el CPTSPR ha propiciado procesos participativos entre la membresía para problematizar el aspecto ético de la intervención profesional, anticipando

prácticas basadas en posturas personales y no en los valores de la profesión. Establecer cuáles son las competencias que la profesión debe asumir está vislumbrado ante el Código de Ética, como desde la transformación de la profesión. De ahí la acción profesional crítica, que es capaz de analizar la política social, el servicio directo, la docencia y la investigación según los valores y principios de la profesión (CPTSPR, 2017). Peralta (2019) lo plantea como la reconceptualización del trabajo social. Pizarro Claudio (2008) lo problematiza desde su experiencia e investigación como trabajadora social escolar, analizando la construcción del sujeto desde la intervención profesional, los componentes del sistema educativo, sus políticas públicas y la colonialidad de la ciudadanía. Pizarro Claudio (2008) trae el planteamiento de Guardiola (2006) en que aborda la perspectiva de conflicto entre el posicionamiento político del sistema educativo y su política pública entre las prácticas sociales y políticas, reconociendo la dimensión de las relaciones de poder en las intervenciones del trabajo social escolar. Por lo que, ¿desde el trabajo social escolar establecemos una relación de poder y autoridad por encima de los derechos humanos de la población estudiantil? Acaso, ¿es un asunto antiético considerar imponer las posturas personales mientras intervenimos con estudiantes que presentan asuntos contradictorios a nuestros valores personales? La cuestión social profundiza los contradiscursos en la intervención profesional del trabajo social, a medida que las y los profesionales del trabajo social no contemplan su participación en las políticas públicas educativas, haciendo vulnerable su posicionamiento ético-político crítico en su establecimiento de la práctica profesional.

El Socio Construccionismo

El socio construccionismo es la teoría que aporta a conocer cómo se produce el conocimiento y se construye la realidad de las personas, con unos valores que existen en un entorno sociohistórico y cultural (Gergen, 1985, 1996). Por consiguiente, esto aportaría a que se

entienda y comprenda desde las diversas subjetividades cómo las personas, grupos y comunidades construyen sus realidades. De igual manera, el conocer sobre cuánto conocimiento pueden tener las y los profesionales de trabajo social con relación a las políticas públicas que se implantan, y cómo éstas les construyen en la sociedad a la que pertenecen y sus opiniones sobre la diversidad poblacional.

Las y los profesionales de trabajo social escolar construyen su conocimiento de manera formal como profesionales y de manera informal dentro de las subjetividades de sus experiencias como personas pertenecientes a una sociedad. La construcción de su conocimiento formal se presenta dentro de su preparación académica y profesional, mediante cursos medulares, electivos, talleres, lectura de investigaciones y educación continua para poder ejercer en la profesión. De igual manera, la adquisición y construcción de su conocimiento subjetivo se cimienta a través de sus experiencias e interacciones sociales, dentro de un contexto socio, histórico y cultural determinado.

Mediante el socio construccionismo hay un conocimiento de la realidad que a la misma vez se está comprendiendo dentro de su construcción. Se desafía el conocimiento que tienen las personas de sí mismas y del mundo al que pertenecen y viven, a lo que expone Vivien Burr (1995), citada por Galbin (2014), se tiene que cambiar el marco y la comprensión de los aspectos de la vida social y psicológica. El conocimiento es construido de manera individual, en su interrelación con su entorno social y cultural, que contiene información que se construye, modifica e interpreta (Glaserfeld, 1995). De esta manera, permite el que se pueda identificar y analizar las interpretaciones que se realizan por las personas, sobre las políticas públicas que se desarrollan, y cómo a la misma vez, se van a traducir en la práctica profesional de trabajo social.

Los presupuestos que se manifiestan dentro de la teoría del construccionismo social expuestos por Gergen (1985), son:

Lo que tomamos como experiencia del mundo no dicta en sí mismo los términos por los cuales se entiende el mundo. Lo que tomamos como conocimiento del mundo no es un producto de la inducción, o de la construcción y prueba de hipótesis generales; (p. 4)

Los términos en que se entiende el mundo y a sí mismos son artefactos sociales, productos de intercambios cultural e históricamente situados entre las personas; (p. 5)

El grado en que una determinada forma de entendimiento prevalece o se sostiene a través del tiempo no depende directamente de la validez empírica de la perspectiva en cuestión, sino en las vicisitudes de los procesos sociales (p. comunicación, negociación, conflicto, retórica, etc.); (p. 6)

Las formas de comprensión negociada son de importancia crítica en la vida social, ya que están integralmente conectadas con muchas otras actividades en las que las personas se comprometen. (p. 7)

Albite Vélez (2004), explica sobre estos postulados expuestos por Gergen que el lenguaje, como referente conocido, se utiliza para comprender la realidad; el mundo es explicado y descrito por las relaciones en comunidad o cooperativas, en que el diálogo está contenido de palabras con significado. Lo cual incide en la relación profesional ya que tiene que adentrarse para conocer y comprender esos significados y realidades subjetivas de las personas con quienes se interviene y se le brinda servicio. Esto promoverá el facilitar y respetar la diversidad de experiencias, creencias, realidades subjetivas, que brindarán ese apoyo desde un enfoque ético en las intervenciones. Señala que las descripciones que se realizan del mundo y de las mismas personas se mantienen o cambian, sin necesidad de que tenga consecuencias dentro de la teoría

descrita (Albite Vélez, 2004). De la misma manera, según señalaron Berger y Luckmann (2003), el lenguaje es parte del proceso socio constructor en la vida cotidiana en el que “vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas; están ordenadas mediante un vocabulario” (p. 38). Ese lenguaje se crea dentro de nuestras interacciones en la sociedad en que nos ubicamos, mediante las experiencias que vivimos en esas realidades que conformamos. Esa vida cotidiana, la realidad social, es intersubjetiva al conectarse y compartir (Berger & Luckmann, 2003).

El lenguaje produce el conocimiento y adquiere significado al usarlo, permitiendo que las personas creen sus realidades (Gergen, 1996). Por otra parte, Gergen (1985), indicó que las descripciones y explicaciones son formas de acción, se puede implicar o sugerir ciertas líneas de conducta a expensas de otras, en que pueden darse discursos con imágenes dominantes. Las políticas públicas pueden reforzar los discursos hegemónicos sociales para mantener un orden social. De igual manera, sirven para brindar garantías de igualdad ante situaciones de desventaja a poblaciones vulneradas. Según Gergen (1985) no se pretende interpretar los fenómenos en su única verdad, sino en ampliar las diversas comprensiones, evaluar cómo se produjo ese conocimiento en sus relaciones, experiencias y transmitir esa realidad subjetiva. Las interpretaciones que realizan las personas son moldeadas por conceptos socialmente construidos (Gergen, 1985). Dentro del contenido de las políticas públicas se pueden modificar o reforzar los prejuicios sociales que se contienen dentro de los discursos sociales hegemónicos. Esto puede representar un reto para profesionales de trabajo social en la construcción de su subjetividad, valores y conocimiento, al presentarse cartas circulares educativas sobre la diversidad sexual e identidad de género que difieren a sus experiencias y realidades.

El socio construccionismo es pertinente para esta investigación ya que nos permitirá conocer, identificar y comprender esas narraciones desde la subjetividad de cada profesional de trabajo social escolar. Más allá de formarse académica y profesionalmente en un contexto laboral, se construyen como entes subjetivos de un contexto socio-cultural e histórico, con unos discursos de construcciones preexistentes a su existencia. Al pertenecer y construir sus conocimientos, van a producir realidades que transmitirán, intercambiarán y se posicionarán en sus interrelaciones sociales como profesionales y desde sus subjetividades. Kisnerman (1998), señaló que “las emociones, las intenciones, la memoria, el pensamiento, las acciones y los conocimientos, las situaciones y hechos sociales son construcciones sociales nunca individuales, porque lo social precede a lo individual” (p. 77). Cada profesional de trabajo social debe regirse dentro de su práctica por las guías y normas del código de ética profesional. Sin embargo, se construyen en sus subjetividades en una sociedad con una cultura que está en conflicto, en constante cambio y lucha dentro de las diferentes construcciones sociales que se reproducen y pretenden mantener.

El conflicto está en cómo asumir un posicionamiento ante la sexualidad humana, frente a explorar ese conocimiento que han construido sobre la diversidad sexual e identidad de género. Cómo el contexto socio histórico y cultural que están experimentando, que contienen una moral, unas leyes, unos discursos dominantes y hegemónicos binario y heteronormativo, en unas bases de creencias religiosas y morales. José L. Rebellato (1986), planteó que los conflictos tienen diversas formas de asumirse, desde la conducta desviada, el satisfacer las necesidades incumplidas con tareas de “conformación social” y de “moralización”, o estructural de la misma sociedad. Dándose un conflicto entre las subjetividades como personas individuales, que se han formado en una sociedad y a la misma vez que forman parte de un gremio profesional. Por lo

tanto, como lo expusieron Reyes Prado et al. (2014), sobre el socioconstruccionismo que los “postulados teóricos permiten retar la verdad absoluta y las normativas aceptadas socialmente como la realidad, por lo tanto, promueven el cuestionamiento a la heteronormatividad que está cobijada por las construcciones androcéntricas, machistas y patriarcales de la sexualidad” (p. 53). Esa heteronormatividad que se ha construido y mantenido social e históricamente, puede ser asumida, reproducida, rechazada o denunciada, lo que conlleva a relaciones conflictivas. Bullard (2020) facilitó la definición de heteronormatividad provista por Allen (2015), la cual consiste en,

El defecto privilegiado de la identidad sexual humana y la presunción de heterosexualidad que está arraigado en todos los aspectos de la sociedad que está andamiado por las leyes, costumbres, normas, políticas y prácticas del grupo de individuos, que activamente, de manera abierta o sutil, recapitula la degradación, denigración, opresión, marginación y borrado de individuos no heterosexuales. (Bullard, 2020, p. 12)

Ese discurso construido de la heteronormatividad crea unos problemas sociales y tiene unas implicaciones en las personas que no encajan o son diferentes al excluirlos, descalificarlos, neutralizarlos y hasta perseguirlos (Gracia Agenjo, 2007). La sexualidad se ha construido socialmente dentro de una realidad institucional más allá de la biología, determinada mediante actividades, la conciencia y el funcionamiento del cuerpo. “La sexualidad humana se controla socialmente decapitando a ciertos individuos; por su institucionalización en el curso de la historia particular de que se trate” (Berger & Luckmann, 2003, p. 75), de un orden social establecido en las actividades humanas. Según Butler (2007), en las construcciones socioculturales de la sexualidad, las relaciones de poderes que se imponen a la sexualidad normativa imposibilitan cultural y políticamente una propuesta alterna de la sexualidad. Berger

y Luckmann (2003), agregaron que socialmente se determina cómo debe usarse esa sexualidad construida, en las actividades correspondientes, cómo expresarse, sus gestos y postura corporal dentro de la estructura social y el contexto socio histórico en que se ubica. “En el aspecto interno, la dialéctica se manifiesta como la resistencia del substrato biológico a su amoldamiento social” en el desarrollo de su identidad y su biología (Berger & Luckmann, 2003, p. 224). Por tanto, cada persona está produciendo su propia realidad y a su persona, en la sociedad estructurada, pero construida en un contexto sociohistórico determinado. Agregando que entran en conflictos desde la subjetividad de su ser biológico y su identidad construida y producida en la sociedad.

La deconstrucción desde una mirada crítica ante los derechos humanos. Lima Fernández (2016), planteó que existe un consenso de un compromiso profesional ante los derechos humanos y la justicia social con las personas quienes están desventajadas y excluidas. Destacó que “reconoce que los factores históricos, socioeconómicos, culturales, espaciales, políticos y personales interconectados sirven como oportunidades y/o barreras para el bienestar y el desarrollo humano” (Lima Fernández, 2016, p. 146). El ejercicio de la práctica profesional del trabajo social, ante lo expuesto por Maroto Sáez (2006), se debe realizar desde los fundamentos humanistas, los cuales consisten en el respeto y defensa de los derechos humanos, con las personas, colectivos y comunidades marginadas, excluidas y oprimidas. (p. 73). Mientras que Garay Rodríguez et al. (2019) determinaron que desde el trabajo social se amplían y defienden los derechos humanos, la equidad y la justicia social. Por lo cual, desde el aspecto ético-político del trabajo social se hace enfrentamiento y denuncia de las manifestaciones de los problemas sociales, en un compromiso profesional con personas oprimidas. Reafirmaron que se “debe proveer un acompañamiento fundamentado en la perspectiva de derechos humanos, donde se

reconozca, valide y defienda la existencia e identidades sexo-genéricas de dichas personas” (Garay Rodríguez et al., 2019, p. 252).

Al mismo tiempo, una práctica profesional crítica propicia el rompimiento de las normativas sociales que dominan, por lo cual, en los espacios en que se puede aplicar la reflexión crítica es mediante la academia (Reyes Prado et al., 2014). Lo que implica que, desde la adquisición de conocimiento, el aprendizaje y reflexión se deconstruye y reconstruye las realidades construidas de los discursos hegemónicos que se reproducen en las socializaciones y experiencias. Según mencionaron a Lamas (1995), el género “es una categoría analítica que permite cuestionar todas las construcciones sociales, culturales y políticas que tienen repercusiones en las desigualdades entre hombres y mujeres por cuestiones de roles de género, identidades de género y diversidad sexual” (Reyes Prado et al., 2014, p. 23). Puesto que, esos constructos tienen unas raíces de carácter religioso, moral, social y hasta de salud. Como mencionan de las Naciones Unidas (2013), se pueden violentar los derechos que todos compartimos en la sociedad al “derecho a la vida, a la seguridad personal, a la vivienda, a la privacidad, a la salud, a la educación, a no ser discriminados, a la libertad de expresión...” (p. 41).

Según argumentó Gracia Agenjo (2010), es necesario remitirse a la “Declaración Universal de los Derechos Humanos y las Humanas” ante la afirmación de “la dignidad de todo ser humano y humana mediante la concreción de un pacto jurídico y un ideal ético-político” (p. 27). La garantía de los derechos humanos, el abogar por la igualdad y la dignidad de todas las personas individualmente y como miembros partícipes de una sociedad, al ser derechos universales, absolutos, innegociables e inalienables. A la misma vez se reconoce y valida la libertad que tiene toda persona y que el Estado puede estar obstaculizando y restringiendo esos

derechos a las personas que no cumplen con las normas sociales hegemónicas. La discriminación atenta contra los derechos fundamentales humanos y esto implica una “lucha contra la discriminación se traduce en una lucha por los derechos humanos” (Silva Rojas según citada por Gracia Agenjo, 2010, p. 26).

Como profesionales del trabajo social debe existir una disposición de insertarse en la transformación de las políticas sociales al tener en cuenta el contexto de las relaciones de poder en las que se producen (Guardiola Ortiz, 2006, mencionada en Nieves Rosa, 2011). Al insertarse de una manera más activa en las políticas públicas, como profesionales permite el “atender los problemas de pobreza, discrimen y desigualdades, así como responder a las demandas para lograr el cambio institucional y social” (Guardiola Ortiz & Serra Taylor, 2002, citados en Nieves Rosa, 2011, p. 40).

En la génesis de la profesión se han asumido diferentes roles, los cuales han estado definiendo al trabajo social, desde sus funciones hasta su propósito, y se ha repetido la misma postura que se aparta de hacer el bien y que las personas se adapten a su ambiente y a su entorno. Tal como señaló Kisnerman (1998), el trabajo social va a estar contribuyendo “a transformar ese medio donde se generan los problemas sociales que soportan individuos, grupos y comunidades” (p. 52). Ante lo expuesto por Kisnerman (1998), “el construccionismo apunta a problematizar el tema de cómo esos valores se construyen histórica y relativamente y se asumen socialmente” (p. 118). Añadiendo que no se debe justificar el impulsar medidas que promuevan el discrimen, la exclusión y la conversión de estereotipos sobre ciertos grupos, dentro del compromiso moral, aunque se niegue la existencia de valores.

Gergen (1996) mencionó dos tipos de moral construidos socialmente, la moral romántica, y los sentimientos morales que operan sobre la base no de lo real, sino de lo ideal (p. 87). En

Puerto Rico, según expuso Gracia Agenjo (2010), al cuestionar y desafiar “los discursos hegemónicos y las políticas conservadoras del Estado en torno al género y la sexualidad”, mediante los nuevos entendidos de la sexualidad, “han provocado el pánico moral” (p. 17). Añade que ese pánico moral aumenta el discrimen y los prejuicios, en donde se ha criminalizado y demonizado a las comunidades LGBTQIA+, sirviendo “históricamente la forma más efectiva para regular y administrar la conducta moral y sexual” (Gracia Agenjo, 2010, p. 18). Por lo cual, es pertinente, como esa moralidad en las subjetividades de profesionales de trabajo social escolar van a posicionarse ante las relaciones profesionales y posturas en defensa de los derechos del estudiantado con diversidad sexual e identidad de género.

Es necesario identificar cómo profesionales de trabajo social escolar activan esa conciencia reflexiva en cada acción, postura asumida frente a las subjetividades del estudiantado con diversidad sexual e identidad de género. Burr (1998), señaló que el construccionismo social nos hace conscientes de la diversidad y diferencia en la humanidad; deconstruyen categorías y clasificaciones e instan a reconocer la diversidad, fragmentariedad y localidad de experiencia y subjetividad (p. 5). En la práctica del trabajo social, Rebellato (1996) estableció que hay un proceso de desaprendizaje y de nuevo aprendizaje en donde se modifica las relaciones establecidas, que se han fundado en las estructuras sociales de dominación y dependencia.

Para realizar un ejercicio profesional de un trabajo social crítico que promueva la transformación, debe darse una reflexión y análisis de las construcciones sobre la sexualidad dentro del contexto socio-político-cultural.

Ante lo expuesto por Humberto R. Maturana (citado por Kisnerman, 1998), la ética está basada en “las consecuencias que tienen nuestras acciones en la vida de otros seres humanos que aceptamos en coexistencia con nosotros” (p. 118). Agregó que cada profesional de trabajo social

presenta diversas formas en que posee poder, mantenimiento de influencias y privilegios, una de ellas es el conocimiento, el cual se puede ejecutar desde el control y la dominación a lo que es diferente a su persona. Kisnerman (1998) comentó que ante la capacidad reflexiva desde la conciencia permite asumir las responsabilidades y consecuencias de las acciones llevadas a cabo. Señaló que en ese proceso de reflexión se construyen y reconstruyen relaciones, respetando “las diferencias, abandonando los discursos absolutistas, omnipotentes, los rótulos que como estigmas depositamos en quienes no son como nosotros” (Kisnerman, 1998, p. 119). En la práctica de trabajo social, Rebellato (1996), planteó que debe dirigirse a una construcción alterna desde la intencionalidad política:

La apuesta a una transformación de la actual sociedad en el sentido de una sociedad sin dominación ni exclusión, donde los sujetos encuentren satisfacción a sus necesidades reales; me refiero a un proceso que desarrolle el protagonismo de los supuestos populares, su capacidad de saber y de poder; las necesidades de articular estrategias y acciones distintas animadas por una lógica antagónica a la lógica del sistema y de la cultura dominante. (p. 224)

Esto conlleva a que las intervenciones que se realicen sobre la diversidad sexual y de género, debe ir cónsona con una práctica profesional ética-política, enfocada en derechos humanos, equidad y justicia social (Reyes Prado et al., 2014; CPTSPR, 2017). Lo que implica que, para realizar una práctica profesional transformadora, ética y justa cada profesional debe reconocer, identificar y desprenderse de prejuicios y estigmas que estén en conflicto con los principios y valores profesionales.

Metodología

Descripción del Diseño

Esta investigación tiene una metodología cualitativa, teniendo el escenario escolar como eje para la recopilación de datos donde se recogerán las experiencias, posturas y narrativas de profesionales de trabajo social escolar. Consideramos este espacio como referente a la diversidad de la población estudiantil para la intervención profesional del trabajo social escolar. Según Denzin y Lincoln (1994) citados por Creswell (1998), definieron la investigación cualitativa como aquella que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. En este caso nuestro objeto de estudio son las intervenciones de profesionales del trabajo social escolar con la población estudiantil adolescente de las comunidades LGTBTTQIA+ y las posturas que asumen ante las políticas públicas educativas relacionadas a la diversidad sexual e identidad de género. Las autoras y autores, que se mencionan, señalaron que a través de la metodología cualitativa se espera dar sentido e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. En el caso de la relevancia en las políticas públicas en una investigación cualitativa, Burgos Ortiz (2009) expuso que facilita el comprender las políticas sociales que se presentan por parte del Estado y “ofrece las herramientas para la evaluación crítica de las políticas sociales, examinando su impacto en los sectores de la población a los cuales se supone sirve o beneficia” (p. 225).

Basándonos en este contexto, nuestro estudio tiene un enfoque fenomenológico, con el objetivo de sistematizar las experiencias recopiladas desde los marcos teóricos crítico y socioconstruccionista. Es importante mencionar que las experiencias recopiladas se basan en las narrativas de cada participante según la interpretación de éstas en su contexto socio histórico, cultural y de práctica profesional. El interés de interpretarlas a la luz de las teorías es analizar las

posturas ético-políticas de profesionales del trabajo social escolar. Van Manen (2014), citado por Gordón de Isaacs (2017), indica que la fenomenología envuelve la descripción de las experiencias, su análisis reflexivo, análisis crítico e interpretación y que es claro que la técnica de entrevista a las personas participantes que han vivido la experiencia llevará a la recopilación de datos con la profundidad necesaria para dicho análisis.

Hernández Sampieri et al. (2014) menciona que con el uso de la entrevista se alcanzará un vínculo más íntimo y de confianza con la persona participante, permitiendo crear un ambiente favorable para la exposición de narrativas, lo que facilita las preguntas abiertas para la construcción de significados respecto a un tema. Definieron las entrevistas semiestructuradas como aquella guía de asuntos o preguntas que la persona que entrevista tiene la flexibilidad o la libertad de introducir preguntas nuevas o adicionales para expandir más la información o explorar otros temas que surjan en el proceso. Hernández Sampieri et al. (2014) mencionaron que la entrevista cualitativa tiene el propósito de recopilar datos no cuantitativos en el intercambio de comunicación entre la persona que entrevista y la persona entrevistada, permitiendo la elaboración de preguntas abiertas, crear un ambiente más flexible e íntimo y permitir que la información se dé en forma confiable. Por lo que, el lenguaje utilizado en la elaboración de preguntas debe ser neutral, facilitando la espontaneidad de las y los participantes, vinculado a los objetivos de la investigación, sin sugerir la respuesta.

Población y Selección de Participantes

El DEPR se divide en siete regiones educativas: Humacao, Caguas, San Juan, Bayamón, Arecibo, Ponce y Mayagüez. Esta investigación se concentró en la región educativa de San Juan (ORE de San Juan), la cual cuenta con veinticuatro (24) escuelas de nivel superior de corriente regular y tiene aproximadamente treinta y un (31) profesionales de trabajo social escolar entre

esas escuelas (información provista por el personal de coordinación de la región San Juan, 2021). De la población identificada, se estableció una muestra de un máximo de seis profesionales del trabajo social escolar de la región educativa de San Juan, a quienes realizaron las entrevistas individuales semiestructuradas. Esta muestra, según Hernández Sampieri et al. (2014), es un subgrupo de la población de interés con la cual se recolectarán los datos. Se seleccionó la región educativa de San Juan por ser una de las regiones que más población de estudiantes atiende en sus escuelas.

La muestra es una de tipo caso, la cual, según el autor, permite que el objeto estudiado aporte riqueza, profundidad y calidad en la información. Hernández Sampieri et al. (2014) nos trae que las muestras de tipo caso permite que el estudio fenomenológico analice los valores, experiencias y significados del sujeto de investigación, describiendo las narrativas de la persona entrevistada. Los requisitos de las personas a participar en la investigación fueron: el ser mayor de 21 años; ejercer dentro de su puesto y funciones como profesional del trabajo social escolar en una de las escuelas superiores de corriente regular⁹ (no especializada) pertenecientes a la ORE de San Juan, poseer licencia (provisional o permanente) expedida por el Estado de Puerto Rico y colegiación del CPTSPR. Además, el ejercer la profesión con un mínimo de 1 año de experiencia como profesional de trabajo social escolar, el haber completado un grado de bachillerato o maestría en Trabajo Social y tener la disponibilidad de participar en el estudio.

Con el propósito de identificar la muestra que participó en la investigación, el coordinador de la ORE de San Juan envió por correo electrónico la carta de presentación

⁹ Las escuelas públicas del Departamento de Educación se dividen en diferentes categorías, siendo las escuelas especializadas una de éstas. La política pública en estas escuelas establece que para solicitar admisión deben cualificar estudiantes que completen los requisitos establecidos según sus guías. Por lo tanto, para propósitos de esta investigación seleccionamos participantes que laboran en escuelas de corriente regular, la cual no tiene una guía estricta de requisitos que cualifiquen al estudiantado para la admisión.

(Apéndice A) para la investigación al personal del trabajo social escolar de las 24 escuelas regulares que componen la Región Educativa de San Juan. Asimismo, proveyó los números telefónicos de las escuelas que componen la región educativa. Este convocó a dos reuniones de programa por la plataforma TEAMS con el personal de trabajo social y las investigadoras. Esto con el propósito de orientar y explicar sobre la investigación a realizarse e identificar posibles participantes. Posteriormente, se realizaron contactos telefónicos con las escuelas de la región educativa de San Juan, para el reclutamiento de participantes que mostraron interés y disponibilidad de participar. Se llamó a las diferentes escuelas hasta lograr la muestra de 6 participantes.

Establecimiento de la relación profesional con participantes. Se envió carta por medio de correo electrónico institucional para solicitar la autorización de realizar la investigación a la persona Gerente de Operaciones del Departamento de Trabajo Social (DTS) de la ORE de San Juan, autorizando el 6 de diciembre de 2021 (Anejo B). A la misma vez, la gerente asignó al Coordinador de la ORE de San Juan para colaborar y asistir durante el proceso de investigación a las investigadoras.

Como parte de los protocolos establecidos por el DEPR, se realizó una solicitud para investigación junto a la propuesta de investigación y varios documentos requeridos como la certificación del instrumento (Anejos C, D y E), al Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE) adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe). El DEPR aprobó la solicitud de autorización para la investigación mediante el CIIE, el 23 de marzo de 2022 (Anejo F). De igual manera, el CIPSHI de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, autorizó el protocolo de investigación el 30 de marzo de 2022 (Anejo G). Ante la autorización de ambos protocolos, se contactó vía correo

electrónico a la Gerente de Operaciones del DTS y el Coordinador de la ORE de San Juan para dar continuidad a la identificación y convocatoria de la población a participar en el estudio. El personal de coordinación envió por correo electrónico la carta de presentación para la investigación al personal del trabajo social escolar y proveyó los números telefónicos de las escuelas que componen la región educativa. Además, convocó a dos reuniones virtuales de programa con el personal de trabajo social para orientar y explicar sobre la investigación a realizarse.

Se realizó contacto con las escuelas para dar seguimiento a la invitación con el personal profesional de trabajo social escolar y orientar sobre el propósito de la investigación e identificar a personas autorizadas. A quienes mostraron interés, se les solicitó correo electrónico para enviar la hoja de consentimiento informado y un número de contacto para brindar seguimiento luego del período de la convocatoria establecido de diez (10) días laborales para el reclutamiento de participantes. Se contactó por correo electrónico y llamadas telefónicas a profesionales que mostraron interés y se confirmó con quienes tuvieron la disponibilidad en participar del estudio, coordinando la fecha y hora para la entrevista, luego de una breve explicación del consentimiento informado. Además, se les solicitó que enviaran la hoja de consentimiento informado firmada digitalmente después de leerla al correo electrónico institucional de las investigadoras. Se le facilitó copia de la hoja de consentimiento informado posterior a las firmas de ambas investigadoras.

Se les envió por correo electrónico información sobre el uso de la plataforma Zoom para el proceso de conexión a la entrevista remota. Sin embargo, el personal de trabajo social escolar solicitó utilizar la plataforma de TEAMS ya que es la que utilizan en su área laboral, conocen y tienen familiaridad con el funcionamiento de esta. Se accedió al uso de esa plataforma digital ya

que contaba con los requisitos de las plataformas autorizadas por el CIPSHI. Se recalcó que el enlace que se provee mediante correo electrónico sólo será compartido con la persona entrevistada. Las entrevistas tuvieron una duración aproximadamente de 45 a 90 minutos. El día de la entrevista, se discutió verbalmente la hoja de consentimiento informado (Anejo H) con cada participante para asegurar que la persona haya comprendido la información contenida y el proceso establecido. Al inicio y durante el proceso de entrevista, se repasó con las personas entrevistadas su comprensión sobre los riesgos de confidencialidad que conllevaba la entrevista en video llamada en la plataforma TEAMS y sus derechos. Al concluir cada entrevista, se exploró sobre el sentir de cada participante y se solicitó el terminar la entrevista al marcar el icono de cierre de la sesión.

El Código de Ética del CPTSPR (2017) instauró las normas y procedimientos para el establecimiento de la relación profesional en las investigaciones. En el Canon VII, sección *a* se estipuló que “toda investigación debe estar guiada por sus objetivos, atendiendo los principios de respeto, beneficencia y justicia para cada participante que forme parte de la investigación” (p. 59). Aparte de estar guiados por los valores éticos de la profesión, se debe garantizar la protección de las y los participantes, su confidencialidad y privacidad antes, durante y después de la entrevista. Una vez obtenidos los hallazgos de la investigación, se divulgarán para el beneficio de las personas participantes y de la comunidad profesional (CPTSPR, 2017).

Descripción del Instrumento

Hernández Sampieri et al. (2014), plantearon que las entrevistas cualitativas obtienen respuestas del lenguaje y perspectiva de la persona entrevistada. El objetivo es recopilar los datos de la investigación para su análisis según las teorías seleccionadas y la literatura revisada. Para lograr que los objetivos se cumplieran, se estableció una estructura para la guía de diecisiete (17)

preguntas (Anejo I) redactadas según la revisión de literatura. Se inició con preguntas sociodemográficas en las que se recopiló información de años de experiencia en la profesión del trabajo social, edad, género, grado académico, tiempo de trabajo como profesional de trabajo social escolar y lugar de trabajo. Además, se realizaron preguntas de conocimiento, percepciones y posicionamientos en la participación ante la política pública educativa sobre diversidad sexual y orientación de género. Preguntas en que se exploró datos de la práctica profesional, intervenciones realizadas y experiencias vividas durante el establecimiento profesional con poblaciones de diversidad de género y orientación sexual. Por último, se realizaron preguntas de cierre en que se exploraron sus visiones con la profesión del trabajo social y el proyecto ético-político.

Análisis de la Entrevista Cualitativa

La entrevista cualitativa tiene la ventaja de que el análisis y la interpretación de los datos pueden realizarse de forma paralela. Según Hernández Sampieri et al. (2014),

En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes: *a*) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otras), *b*) auditivas (grabaciones), *c*) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y *d*) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque), además de las narraciones del investigador (anotaciones o grabaciones en la bitácora de campo, ya sea una libreta o un dispositivo electrónico). (p. 418)

Los datos recopilados se analizaron en las dimensiones establecidas en la investigación, la revisión de literatura y el marco teórico. Se establecieron categorías de acuerdo con la

información obtenida de las entrevistas. La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo al verbatim al utilizar las grabaciones de audio, lo cual facilitó que se documentara toda la información. Se transcribieron todas las palabras, sonidos y elementos paralingüísticos (ahh, ehh, mmm), como el indicar las pausas o silencios, expresiones significativas (risas, llantos) que surjan en la entrevista (Hernández Sampieri et al., 2014). Para el establecimiento de las categorías, se examinó, verificó y reflexionó sobre la información que emergió en las narraciones (Burgos Ortiz, 2011). Igualmente se registró una bitácora de análisis que, según Hernández Sampieri et al. (2014), tiene la función de documentar paso a paso el proceso analítico para el escrutinio de la información recopilada y lograr su análisis.

Además, el establecer las codificaciones abiertas que surgen de cada significado, conceptualizaciones, definiciones o segmentos de contenido identificados, siendo parte de los elementos teóricos u operacionales (Alvares-Gayou Jurgenson, 2012; Hernández Sampieri et al, 2014). El proceso de la codificación de las categorías no es rígido lo que conlleva un análisis dinámico y flexible, proveyendo nuevas categorías o subcategorías que se añaden o sustituyen. (Alvares-Gayou Jurgenson, 2012). Posterior a la identificación y codificación de las categorías, se agruparon por temas, patrones o unidades de análisis basadas en los marcos teóricos, la revisión de literatura, los objetivos y las preguntas de investigación. Burgos Ortiz (2011) mencionó a Padgett (2008), quien argumentó que “el análisis de discurso surge como una técnica para identificar significados sociales reflejados en el hablar y en el texto” (p. 112). Esto al finalizar con la interpretación de los significados y los discursos teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se recopiló la información.

Proceso de Verificación

A cerca de la verificación de la información, Hernández Sampieri et al. (2014) plantearon que se debe considerar tener varias fuentes y métodos de recolección para triangular los datos. Para esta investigación se utilizó la verificación de las transcripciones de cada entrevista entre ambas investigadoras con el propósito de revisar la redacción y el contenido en las narrativas brindadas por las personas entrevistadas. También se invitó a la Dra. Mabel T. López Ortiz quien es trabajadora social, experta en el tema LGBTTTQIA+ y fue presidenta del CPTSPR, para la revisión del texto y la guía de preguntas del instrumento para las entrevistas semiestructuradas. Asimismo, la metodología utilizada en congruencia a los objetivos y preguntas de investigación establecidos; la interacción de las investigadoras en el proceso de recolección y análisis de la información de las narrativas con las teorías seleccionadas y la revisión de literatura (Burgos Ortiz, 2011).

A los fragmentos de las transcripciones publicadas en los resultados se le asignaron códigos numéricos a cada persona entrevistada según el orden de las entrevistas realizadas y en conjunto con las siglas TSE (trabajo social escolar). La totalidad de las entrevistas no son publicadas en el trabajo investigativo. Sin embargo, existe la posibilidad de un indicador indirecto al momento de señalar que los resultados surgen de entrevistas realizadas a profesionales de trabajo social escolar de escuelas superiores regulares en la Región Educativa de San Juan.

Protección de los Derechos Humanos en la Investigación

Ambas investigadoras y la directora rigen su conducta profesional ante los cánones, valores y principios de ética profesional establecidos en el *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017). Se reconoció la capacidad de las personas a la autodeterminación en la toma de

decisiones, respetando quienes desistieron en participar en la investigación. Además, siguiendo la *Guía y Recomendaciones para la realización de entrevistas y grupos focales o de discusión por medios remotos* (CIPSHI, 2020) establecimos que las entrevistas se realizarán utilizando herramientas virtuales ya descritas anteriormente. Se cumplió con los requerimientos exigidos y autorizados en los protocolos de investigación de ambas instituciones, el DEPR y el CIPSHI, con los documentos requeridos.

Se envió carta por medio de correo electrónico institucional para solicitar la autorización para realizar la investigación a la persona Gerente de Operaciones del Programa de Trabajo Social (PTS) de la ORE de San Juan el día 29 de noviembre de 2021. Se recibió la respuesta el 6 de diciembre de 2021, autorizando a las investigadoras a realizar el estudio con profesionales de trabajo social pertenecientes a la región educativa identificada. A la misma vez, asignó al Coordinador de la ORE de San Juan para la colaboración y asistir en el proceso de investigación, en la identificación de las escuelas y de la población de profesionales que cumplen con los criterios establecidos. Cabe señalar que, de igual manera, se sometió al DEPR la solicitud y petición para realizar la investigación con la población establecida de profesionales de trabajo social quienes laboran en el sistema educativo público de la ORE de San Juan. Se solicitó la aprobación con los documentos exigidos en su plataforma digital en el CIIE del DEPR, el 18 de marzo de 2022. Por consiguiente, fue autorizado el 23 de marzo de 2022. De igual manera, se sometió al CIPSHI de la Universidad de Puerto Rico recinto de Río Piedras, la solicitud de aprobación para realizar dicha investigación el 24 de febrero de 2022 para su autorización. Por consiguiente, se autorizó el protocolo de investigación el 30 de marzo de 2022, con el número 2122-090 y cualificada como una revisión expedita.

Una vez se aprobaron las autorizaciones de los protocolos del DEPR y el CIPSHI, se contactó con la persona Gerente de Operaciones del PTS y el Coordinador de la ORE de San Juan para la divulgación de la convocatoria, carta de presentación, identificar al personal del trabajo social escolar. El personal de coordinación le envió por correo electrónico los documentos a la población profesional y proveyó los números telefónicos de las escuelas que componen la región educativa a las investigadoras. Se convocó a dos reuniones virtuales de programa con el personal de trabajo social para orientar y explicar sobre la investigación a realizarse. Se realizó contacto telefónico a las escuelas para dar seguimiento a la invitación con el personal profesional de trabajo social escolar y orientar sobre el propósito de la investigación e identificar a quienes mostraron interés.

Posteriormente, se volvió a contactar por correo electrónico y llamadas telefónicas a profesionales que mostraron interés y se confirmó con quienes tuvieron la disponibilidad en participar del estudio, coordinando la fecha y hora para la entrevista, luego de una breve explicación del consentimiento informado. Este documento contiene la información escrita sobre la plataforma en línea a utilizar, la información de contacto de correos electrónicos y números telefónicos de las investigadoras y la directora de la investigación. Además, contiene la información de contacto del Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico de surgir alguna duda o reclamación de la participación en el estudio.

Se les facilitó copia de la hoja de consentimiento informado posterior a las firmas de ambas investigadoras y de la persona participante. Se les envió instrucciones por correo electrónico sobre el uso de las aplicaciones y los pasos a seguir en la conexión en la video llamada. El día de la entrevista, se discutió verbalmente el documento para asegurar que la

persona haya comprendido la información. Se recalcó que el enlace que se provee mediante correo electrónico sólo será compartido con la persona entrevistada. Para minimizar los riesgos que puede conllevar este estudio, se les garantizó que la información solicitada se mantendrá en confidencialidad. Además, que podían usar su derecho de retirar su participación en cualquier momento y abstenerse de contestar preguntas que le causen incomodidad sin ninguna penalidad. La persona participante pudo solicitar un receso para atender malestares físicos o situaciones personales y/o labores que pudieron surgir durante el periodo de la entrevista. Al concluir cada entrevista, se exploró sobre el sentir de cada participante y se solicitó el terminar la entrevista al marcar el icono de cierre de la sesión.

Esta investigación representó un riesgo mínimo para las personas participantes. Esto puede conllevar incomodidad por contestar alguna de las preguntas al explorar las posturas y las experiencias en las intervenciones con el tema relacionado a la diversidad sexual e identidad de género. De igual manera, pudo resultar incómodo y presentarse agotamiento por el tiempo que duró la entrevista, la cual se efectuó entre 45 a 90 minutos. Además, se podía presentar incomodidad en el manejo del dispositivo al hacer la firma digital o el aprender a utilizar las aplicaciones para cumplimentar los documentos solicitados. Un riesgo en el uso de la tecnología es el consumo en el uso de la data por parte del servicio de internet de la persona participante.

Como medida de contingencia, se solicitó la colaboración al Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP) de la Universidad de Puerto Rico para el manejo de servicios psicológicos a las personas participantes de la investigación de surgir incomodidades durante la entrevista. Dado que por parte de las investigadoras se hubiese identificado o la persona participante hubiese solicitado los servicios psicológicos durante o posterior a la entrevista. Se recibió la respuesta de colaboración el 14 de enero de 2022 (Anejo K).

Se les orientó sobre los riesgos hacia la confidencialidad al compartir información electrónicamente en el dispositivo digital y la plataforma en línea utilizados para realizar la entrevista remota. Los cuales pueden ser intervenidos o revisados por terceras personas. Además, que pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Asimismo, en el dispositivo que se utilizó pudo quedar registro de la información que accedió o envió electrónicamente. Las grabaciones de audio, las transcripciones y documentos se mantendrán almacenados por un período de tres años en el archivo de la nube de cada investigadora. Se eliminarán, borrarán y destruirán en su totalidad al finalizar el tiempo establecido luego de completar la investigación. Sólo tendrán acceso las investigadoras, la directora de tesis y personas autorizadas a esta investigación.

Con este estudio se tiene la oportunidad de aportar al mejoramiento de la práctica profesional del trabajo social dentro de las intervenciones con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género y contribuir a la discusión reflexiva sobre las posturas presentadas ante las políticas educativas inclusivas. Por lo cual, los hallazgos de esta investigación serán publicados en la plataforma digital de CIIE del DEPR, en el repositorio institucional de la Universidad de Puerto Rico y en publicaciones de revistas profesionales.

Bitácora de Gestiones Realizadas

En el capítulo II se presentan los hallazgos de las entrevistas realizadas analizados según las dimensiones estudiadas: el posicionamiento de profesionales de trabajo social escolar ante políticas públicas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género a nivel superior de la Región Educativa de San Juan. La Gerente del Programa de Trabajo Social del DEPR asignó al Coordinador de la Oficina Regional Educativa (ORE) de San Juan como contacto y

enlace en el proceso de reclutamiento de la muestra de la población seleccionada para este estudio cualitativo. El enlace colaboró en identificar profesionales de trabajo social escolar según los criterios de inclusión establecidos, entre las 24 escuelas superiores inicialmente identificadas entre los municipios de Carolina, Guaynabo, San Juan y Trujillo Alto, los cuales componen la región de San Juan. El enlace de la ORE de San Juan coordinó dos reuniones de programa de trabajo social de modo remota por medio del correo electrónico institucional del DEPR con la carta de presentación y del consentimiento informado (Anejos A y H). La convocatoria al personal fue con el propósito de que las investigadoras presentaran la propuesta del estudio e identificar posibles profesionales con interés en participar en la investigación.

En la primera reunión convocada a través de la plataforma virtual TEAMS, se conectaron 13 profesionales de trabajo social escolar de la ORE de San Juan. Se identificó una posible persona participante y dos profesionales expresaron su declinación en participar luego de solicitar que se les repitiera los objetivos de la investigación. Dada la limitación que representó los criterios de participación de TSE en escuelas regulares de la Región, se acordó hacer la consulta de determinar si TSE de escuelas con metodología Montessori podrían participar en el estudio. Esta consulta se realizó y se identificó que las mismas no establecen criterios de ingreso, solo una entrevista inicial y completar el cuestionario de necesidades. Por tal razón, se calificaron como escuelas que cumplieron los criterios de participación para la investigación. En la segunda reunión, se conectaron dos profesionales de TSE y se confirmó una participación. De igual manera, el coordinador facilitó el listado de las escuelas con sus números telefónicos y envió nuevamente a través del correo electrónico institucional la carta de presentación y el consentimiento informado.

Se realizaron gestiones telefónicas para el reclutamiento de la muestra, en las cuales se identificaron escuelas sin profesionales de trabajo social y algunas otras las líneas de teléfonos no tenían tono. Se hizo la búsqueda en recursos de redes sociales de las escuelas como institución para identificar posibles números de teléfonos alternos y contactarnos con el personal escolar. Se logró contactar 20 escuelas del listado inicial, en las cuales se dejó mensajes con el personal administrativo de que regresaran la llamada. Luego de realizar los contactos, algunos/as TSE se negaron a participar debido a la modalidad requerida de grabar en vídeo y audio la entrevista; otra persona adicional expresó interés, pero dijo no tener disponibilidad al momento. Al final del proceso se reclutó seis (6) participantes de la ORE de San Juan, de los cuales dos (2) no se logró la entrevista debido a que se encontraban teniendo una situación de salud. Dada esta dificultad, se identificaron dos TSE que tenían disponibilidad para participar de la entrevista, completando el número total de entrevistas para la investigación.

Para garantizar la confidencialidad de las personas participantes, se utilizaron códigos de identificación, los cuales constaban de las siglas TSE a los profesionales de Trabajo Social Escolar y finalizaban con el número asignado a cada persona participante según el orden cronológico en el que se realizó las entrevistas. Por ejemplo, TSE-01 para la primera entrevista realizada, así sucesivamente hasta TSE-06. Las entrevistas fueron grabadas en vídeo y audio mediante la plataforma virtual TEAMS, lo que facilitó el análisis de la información recopilada, utilizando la grabación de voz y la transcripción. Cuatro (4) profesionales se entrevistaron en sus horas laborales y dos (2) fuera de sus horas de trabajo. Se verificó el cumplimiento de los criterios de inclusión para participar del estudio al momento de leer y orientar sobre la hoja de consentimiento informado y se validó al inicio de las entrevistas la información sobre los datos demográficos.

Capítulo II - Hallazgos

En este capítulo se presentan los hallazgos de las entrevistas realizadas analizados según las dimensiones estudiadas: el posicionamiento de profesionales de trabajo social escolar ante políticas públicas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan. Consiste en dos dimensiones, cada una con categorías que analizan los objetivos de la investigación. El análisis de tales categorías se realizó desde las mismas verbalizaciones de las y los profesionales de TSE en relación con las respuestas de las personas entrevistadas a las preguntas de la entrevista. A su vez, tales narrativas fueron abordadas desde los paradigmas del marco teórico, buscando siempre la relación directa entre sus respuestas y los principios de derechos humanos, construccionismo social y teoría crítica, fundamentos principales de nuestra investigación.

Las verbalizaciones y respuestas de las y los profesionales TSE fueron el resultado de un proceso de análisis, bajo los más estrictos protocolos de confidencialidad y confiabilidad, dado el doble cotejo que las investigadoras hicieron de las transcripciones de las entrevistas. Sus respuestas fueron analizadas con el propósito de determinar su afinidad o contraste con respecto a las posturas de las autoras y autores que se mencionan en la revisión de literatura del capítulo I y a la implementación de los protocolos contenidos en las cartas circulares del DEPR en la intervención directa con la población escolar de diversidad sexual e identidad de género.

De los temas analizados surgieron nueve categorías. Se dividen como sigue, en la dimensión de políticas públicas inclusivas sobre diversidad sexual e identidad de género, surgieron cuatro categorías a) *Constructos del trabajo social escolar y las políticas públicas*, b) *Inclusión, diversidad sexual e identidad de género*, c) *Trascendencia de las cartas circulares de*

diversidad sexual e identidad de género en el accionar del TSE, y d) Vinculación de las cartas circulares con el código de ética profesional y los valores personales. En la dimensión del establecimiento de la relación profesional se analizan cinco categorías: a) *intervenciones profesionales desde la perspectiva del trabajo social escolar, b) discursos hegemónicos desde la intervención profesional, c) capacitación profesional y modelos de intervención, d) el proyecto ético político y las competencias profesionales en las intervenciones y e) retos enfrentados en la práctica profesional.* Cada una de ellas abarca un grupo específico de preguntas dirigidas a cumplir con los objetivos y dar respuestas a las preguntas de investigación. A su vez, tales citas fueron abordadas desde los paradigmas propios del marco teórico, buscando siempre la relación directa entre sus respuestas y los preceptos de derechos humanos, construccionismo social y teoría crítica, fundamentos principales de nuestra investigación.

Características Demográficas

Para esta investigación se realizaron seis (6) entrevistas semiestructuradas a profesionales de trabajo social de escuelas públicas de nivel superior de la Región Educativa de San Juan. Las características de los datos demográficos consistieron en edad, género, grado académico, años de experiencia como profesionales de trabajo social y en el contexto laboral escolar, lugar de trabajo y afiliación o creencia religiosa. Las características demográficas obtenidas de esta muestra fueron dos (2) personas identificadas con el género masculino y cuatro (4) con el femenino. El rango de las edades fluctúa tres (3) entre 40 a 49 años, dos (2) entre 50 a 59 años, y uno (1) con más de 60 años. El grado académico alcanzado por cinco (5) profesionales de trabajo social fue de maestría y uno (1) con bachillerato en trabajo social. En la experiencia de trabajo social de las personas participantes varían entre una (1) con 9 años, dos (2) con 19 años, una (1) con 21 años, una (1) con 25 años y una (1) con 34 años ejerciendo. No obstante, en el área específica de

TSE, muy pocos superan los 20 años con el desglose en 4, 9, 11, 19, 22 y 28 años de ejercicio en el contexto escolar. La afiliación religiosa es diversa, desde no practicar ninguna (2), protestante (1), protestante sin afiliación (1), católica (1) y católica no practicante (1).

Posicionamiento Profesional ante las Políticas Públicas Inclusivas

Esta sección tiene el propósito de exponer las respuestas de las personas entrevistadas para analizarlas con respecto al primer objetivo, dirigido a identificar las posturas asumidas por profesionales de trabajo social escolar (TSE) ante la implementación de políticas relacionadas a la diversidad sexual (DS) e identidad de género (IG) y a las dos primeras preguntas de investigación. Ante los hallazgos en la dimensión de políticas públicas inclusivas, se contextualizaron cuatro categorías principales a) *Constructos del Trabajo Social Escolar y las Políticas Públicas*, b) *Inclusión, Diversidad Sexual e Identidad de Género*, c) *Trascendencia de las Cartas Circulares de Diversidad Sexual e Identidad de Género en el Accionar del TSE*, y d) *Vinculación de las Cartas Circulares con el Código de Ética Profesional y los Valores Personales*.

En la primera categoría *Constructos del Trabajo Social Escolar y las Políticas Públicas*, se expusieron los constructos que tienen las y los profesionales de TSE sobre el ejercicio de la profesión en el escenario escolar; y la visión que tienen formada sobre las políticas públicas educativas en general. A la misma vez, se analizaron cómo a través de estos entendimientos se gestionan sus participaciones en los diferentes procesos de las políticas públicas. En la siguiente categoría *Inclusión, Diversidad Sexual e Identidad de Género* se resaltó cuál era la construcción del conocimiento de profesionales de TSE acerca de los conceptos específicos con respecto a la DS, IG y los discursos hegemónicos. Además, se presentó qué conocen las y los profesionales TSE con relación a las cartas circulares orientadas a atender los asuntos de DS e IG y qué

opinión le merecen estas cartas circulares. La categoría *Trascendencia de las Cartas Circulares de Diversidad Sexual e Identidad de Género en el Accionar del TSE*, se reflejaron las impresiones de las y los profesionales de TSE sobre cuáles son las implicaciones que tiene la implementación de las cartas circulares educativas relacionadas a la DS e IG en su práctica profesional. Por último, la categoría *Vinculación de las Cartas Circulares con el Código de Ética Profesional y los Valores Personales*, se resaltó cómo las cartas circulares específicas sobre diversidad sexual e identidad de género se vinculan con los principios y valores del código de ética profesional del trabajo social y los valores personales.

Constructos del Trabajo Social Escolar y las Políticas Públicas

En esta categoría, se expone los constructos que tienen las y los profesionales de TSE sobre el ejercicio de la profesión en el escenario escolar; y la visión que tienen formados sobre las cartas circulares educativas en general; y el análisis de cómo a través de estos entendimientos se gestionan sus participaciones en los diferentes procesos de las políticas públicas. Se encontró que la gran mayoría de las y los entrevistados entiende el trabajo social escolar como un escenario profesional que enfrenta situaciones imprevistas que les demanda el desarrollo de distintos roles para su atención. Se puntualiza en la siguiente verbalización “Cuando trabajé en alcoholismo eran problemas de relaciones con alcohol, pero tú no sabes realmente cuando llega un estudiante aquí, ¿qué tipo de problema es que está afectando o incide en su funcionamiento escolar?” (TSE-03).

Además, una persona participante expuso la responsabilidad que se requiere en el trabajo social en la práctica ante las diferentes áreas, “Interviniendo el área social, el área familiar individual, relaciones interpersonales, el área académica” (TSE-04). Mientras que, en los distintos niveles de ejecución, existen diversas necesidades para ser atendidas, “Yo he trabajado

en distintos niveles [...] Los distintos niveles traen distintas exigencias [...] la escuela elemental es bien diferente” (TSE-05).

Distante de las respuestas generales, las investigadoras obtuvieron una respuesta dirigida específicamente al trabajo social escolar, resaltando entre sus funciones la búsqueda del bienestar de las y los estudiantes y sus familias. Esto podemos apreciarlo cuando afirma:

Bueno, el trabajo social escolar para mí es trabajar para las comunidades, primeramente, para los estudiantes, después para los padres y la comunidad y el personal escolar. Es para beneficiar a los estudiantes de mi escuela en el área donde estoy trabajando. (TSE-02)

No obstante, de las respuestas ofrecidas sobresale aquella que vincula el trabajo social con la política pública. Esto se puede observar en la entrevista cuando afirma, con relación al trabajo social, que “Lo veo como un escenario donde un trabajador social que tenga preparación [...] dirigida a familias, individuo y comunidad [...] le va a permitir, poder desempeñarse en un escenario que maneja mucha política pública, mucha base legal” (TSE-06).

El vínculo establecido en las citas anteriores va estrechamente relacionado con la definición de Smalley (1967) citado por Ruiz González (2013), al sostener que “el trabajo social libera el poder humano en los individuos para que logren su autorrealización y el bien social, la creación del tipo de sociedad, de instituciones y políticas sociales que hacen posibles esa autorrealización” (p. 19). Elegimos, entre varias opciones, esta definición porque parte del hecho de que cada ser humano tiene intrínseca la capacidad de autorrealizarse, y es la sociedad, por medio de sus políticas sociales, quien hace posible o impide dicha autorrealización. Para ello es indispensable que estas políticas sociales promuevan el respeto por los derechos humanos de las

y los estudiantes de diversidad sexual e identidad de género, las cuales se construyen desde una base social equitativa tal como sostienen las premisas del construccionismo social.

Por lo tanto, su autorrealización depende en gran medida de la promulgación e implementación de aquellas políticas públicas que salvaguardan los derechos y la dignidad humana, la equidad en las oportunidades de crecimiento, visibilidad, validación y desarrollo para las y los estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. De ahí la importancia de generar políticas públicas que atiendan las necesidades particulares de esta población, generalmente adolescente, que enfrenta grandes retos como definir su identidad personal, su orientación sexual, su expresión de género; sin contar con las ansiedades y desafíos que implica manifestarlo públicamente.

Partiendo de la premisa anterior, se hace indispensable definir qué son las políticas públicas. Es por eso que, para efecto del presente estudio, utilizaremos la definición que nos ofrece Franco Corzo (2013) cuando sostiene que:

Las políticas públicas son acciones de gobierno con objetivo de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad [...] para atención efectiva de los problemas públicos específicos [...] en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones. (párrs. 4, 7 y 9)

Dicho en otras palabras, no basta con promulgar política pública para atender las necesidades de las comunidades LGBTTTQIA+, sino que, para que sea eficaz y efectiva, es imprescindible que el Estado igualmente promulgue política pública para atender las necesidades específicas de la comunidad estudiantil de diversidad sexual e identidad de género.

De acuerdo con la página web de Bibliotecas Escolares PR del DEPR (s.f.) “las cartas circulares del Departamento de Educación de Puerto Rico rigen el funcionamiento de los

componentes del sistema y delinear la política pública relacionada con los diferentes aspectos educativos. Todo funcionario debe cumplir con las normas establecidas en ellas” (párr. 1). Estas cartas circulares son la respuesta que ofrece el Departamento de Educación a las disposiciones contenidas en las políticas públicas promulgadas para atender algún aspecto concerniente al funcionamiento escolar. Así tenemos que existen distintos tipos de cartas circulares, algunas de ellas dirigidas al aspecto académico, mientras otras a los aspectos de salud y bienestar en general.

La Ley 85-2018, también conocida como *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico* tiene como propósito:

Fijar la nueva política pública del gobierno de Puerto Rico en el área de educación; revisar y desarrollar, mediante consenso y estudio crítico, reflexivo e investigativo, el nuevo marco filosófico, sociológico, psicológico y neurocientífico que fundamentará el sistema de enseñanza de Puerto Rico que atenderá las necesidades actuales y futuras de nuestra sociedad. (p.1)

Se resaltó la percepción que manifestaron tener las y los profesionales del TSE con relación a las cartas circulares educativas, por una parte, es que son políticas públicas establecidas por imposición y, por otra, que son exclusivamente concernientes al trabajo administrativo gerencial. Al respecto, interpretando a Gergen (1985, 1996) encontramos que el socio construccionismo es la teoría que nos permite conocer cómo se produce el conocimiento se construye la realidad de las personas, partiendo de los valores que existen en un entorno sociohistórico y cultural determinado. Por consiguiente, interrelacionar los constructos del trabajo social escolar con la teoría del socio construccionismo nos facilita comprender las subjetividades, así también, cómo perciben las cartas circulares educativas.

En cuanto a las expresiones relacionadas con las cartas circulares como políticas institucionalizadas por imposición, tenemos a manera de ejemplo, las siguientes citas:

Yo diría que ya muchas veces, cuando nos bajan las políticas públicas pues ya están creadas. No necesariamente nosotros acá nos enteramos de cuando se está creando la política pública, o no necesariamente se nos invita a la participación [...] Yo por lo menos, la experiencia ha sido que ya nos llega el memo. (TSE-04)

De igual manera, en la siguiente verbalización “Básicamente, el Departamento establece a través de los distintos programas la política pública que va a establecer” (TSE-05).

Por otra parte, las investigadoras identificaron que las respuestas ofrecidas estratifican la imposición de las cartas circulares educativas, ya que mencionan aquellas que se generan a partir de disposiciones federales, aquellas otras que impone directamente el estado a las escuelas y, por último, aquellas que impone la dirección escolar de cada plantel en particular. Desde el punto de vista de Alvarado Cardona (2019) y Valentín (2019), se implantan leyes federales las cuales impactan las políticas públicas estatales debido a nuestra posición y estatus político, como territorio de los Estados Unidos. En las narrativas encontramos un señalamiento acerca de las políticas federales que se implantan en Puerto Rico, a pesar de que nuestra realidad escolar es muy distante de las circunstancias escolares en los Estados Unidos. Así tenemos que, una persona entrevistada, al referirse a las cartas circulares escolares, expresa,

Creo que la misma responde también a una legislación federal, esto no es aquí en Puerto Rico, y mi experiencia con Educación es que, nosotros, si Estados Unidos dice una cosa, el Gobierno Federal dice una cosa, pues aquí lo estatal, no nos queda opción, por nuestra relación territorial. (TSE-06)

En segundo lugar, algunas respuestas hacen énfasis a que el gobierno estatal toma determinaciones acerca de cuáles serán aquellos protocolos utilizados para atender algunas necesidades particulares de cuerpo estudiantil, sin tener en cuenta la opinión de las y los TSE que ofrecen sus servicios en este escenario. También señalan que muy pocas veces se les ofrecen adiestramientos acerca de las interpretaciones que deben hacerse de las cartas circulares o de la política pública que las genera, ni mucho menos, acerca de los mecanismos de intervención que deben utilizarse al momento de implementarlas. Esto podemos apreciarlo cuando verbalizan, “Bueno mi escenario, no es un escenario que nos invita, a nosotros, los profesionales a retroalimentar la política pública. A nosotros nos llega la política pública y pues, tienes que leer, interpretar y ejecutar” (TSE-06). De la misma forma,

La experiencia ha sido que ya nos llega el memo, tal vez, sí entonces nos adiestran cuando tenemos mucha suerte, nos pueden adiestrar sobre cómo se va a aplicar esa política pública; o si no, la mayor parte de las veces es léela y aplícala. (TSE-04)

En tercer lugar, de las respuestas analizadas queda al descubierto que, adicional a las imposiciones federales (a causa de nuestra situación colonial), de las imposiciones estatales (sin adiestramientos ni discusiones de ejecución), las y los profesionales de TSE algunas veces se enfrentan a las imposiciones administrativas de la dirección escolar. Como resultado de tal imposición, una de las personas entrevistadas expresó que, se coarta la posibilidad de implementar otros protocolos existentes (y atender otras prioridades) para manejar determinada situación. Esto se puede evidenciar al leer,

En estos últimos tres (3) años, bajo la dirección que tengo en estos momentos, la directora tiene un estilo de trabajar que no necesariamente es uno democrático, sino que en ella recae todo el poder y ella toma las decisiones [...] Así que, pues, yo presto mi

servicio según mis posibilidades. Por ejemplo, a mí no se me dice tal día te toca orientar sobre esto, o vamos a conversar sobre esto, no, eso no ¡No hay un tiempo para eso! Yo tengo que intencionar [...] No es su política, su estilo de gerenciar (*es no*) proveer espacios para discutir políticas públicas puntuales. (TSE-06)

Finalmente, otra percepción que mencionaron las personas entrevistadas fue que todo lo relacionado con la política pública, o al menos, aquello relacionado con las cartas circulares escolares, es un asunto exclusivamente concerniente al trabajo administrativo gerencial, es decir, trabajo del DEPR a nivel central. Esto se pudo identificar por medio de la siguiente narrativa:

Aquí en la escuela no se da mucho. O sea, para tú trabajar en ese tipo de campo tendrías que ser una facilitadora, trabajar a nivel gerencial. Yo trabajo más bien a nivel intervencionista. O sea, yo trabajo directamente con los estudiantes, no trabajo en políticas de acción social. Sí dejo ver mi sentir cuando hay algo que no me parece que está ayudando realmente a mi función de intervención con estudiantes, pero no estoy en el área gerencial. El área gerencial ya es a nivel central. (TSE-03)

La vasta mayoría de profesionales de TSE quienes participaron en este estudio, expusieron que no existe un protocolo establecido al divulgar las cartas circulares una vez son aprobadas e implantadas en el DEPR. Varias personas participantes mencionaron sobre la carencia de consistencia y formalidad para divulgar, orientar y explicar las políticas públicas que impactan a profesionales de TSE, “Entonces, nos adiestran cuando tenemos mucha suerte. Nos pueden adiestrar sobre cómo se va a aplicar esa política pública. O si no, la mayor parte de las veces es léela y aplícala” (TSE-04). Además, está la siguiente verbalización,

He visto que toda política pública habla de que tiene que ser..., de que las escuelas tienen que divulgar, que se nos tiene que dar espacio, pero... esa no ha sido mi realidad. [...] No

hay una práctica consistente basada en mi experiencia. A ti te bajó la política pública y tú tienes que sacar tiempo para leerla. (TSE-06)

Se demuestra que, según expusieron Garay Rodríguez et al., (2019)

“incluso una profesión como el trabajo social que apuesta por un acompañamiento liberador, transformador, emancipador y crítico, puede llegar a verse en la obligación de transar sus principios más esenciales para poder sobrevivir a las dinámicas organizativas que requiere el contexto neoliberal actual”. (p. 93)

A pesar de la estratificación de las diversas formas de imposición ante las políticas públicas que deben implantar las y los profesionales de TSE, tienen que asumir posturas autónomas para sobrevivir a procesos administrativos que pueden resultar opresivos, de subordinación y/o coerción.

Sus posturas y opiniones acerca de la política pública hacen referencia a ellas como una imposición en diferentes niveles de ejecución y/o como una actividad más administrativa-gerencial que intervencionista en la práctica. No obstante, el *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017), en su principio cuatro (4) del Valor de la Democracia, puntualiza que:

La democracia, más allá de ser un sistema representativo, hace referencia a los procesos de participación activa en los asuntos públicos de un país, incluyendo la política social, y a la socialización de la riqueza socialmente construida. Para ello, se requiere promover una ciudadanía activa y comprometida con la justicia, la equidad, los derechos humanos, el bienestar general, el desarrollo de nuevos derechos, y el bien común de todas las personas que habitan en Puerto Rico. El o la profesional del Trabajo Social contribuirá a la profundización de la democracia, mediante procesos que fortalezcan la participación de

las personas y grupos sociales en procesos políticos, y la toma de decisiones sobre los asuntos que les afectan. (p. 24)

Esto implica que, desde el ejercicio de la profesión del trabajo social, parte de sus acciones y/o responsabilidades es involucrarse en los procesos políticos. Por lo cual, ante lo anteriormente expuesto por parte de profesionales TSE que se entrevistaron, su escaso reconocimiento de ser parte fundamental del proceso, bien pudiera ser el resultado del desconocimiento. En el escenario escolar, las políticas públicas se encuentran enmarcadas en las cartas circulares escolares que se implantan y quienes las ejecutan son las y los profesionales del TSE. Lo cual concuerda con lo concluido por To (2007) cuando expresa que a nivel macro, las intervenciones de profesionales de TSE, respecto al nivel de institución educativa y políticas institucionales, son menos populares que las micro intervenciones en el escenario escolar.

Las investigadoras invitaron a reflexionar a las y los profesionales de TSE acerca de cuál era la participación, si alguna, que tenían con relación a las políticas públicas educativas. Esto, a partir de esos constructos que tienen del trabajo social escolar y las políticas públicas que se han identificado previamente.

Es importante traer a colación la interpretación de las posturas de Canino Arroyo (2007), la cual sostiene que el accionar profesional, es insertarse en los procesos que conllevan la creación de políticas públicas, desde la formulación al identificar el problema, la planificación, análisis y la ejecución. Partiendo de esta premisa, cuando un TSE está prestando un servicio directo a una o un estudiante y/o su familia, está participando en política pública, ya que los protocolos de intervención contenidos en las cartas circulares surgen precisamente de ellas. Las y los profesionales de TSE fungen en la implantación de las cartas circulares educativas que se imponen en el DEPR. A la misma vez, se evalúan de forma individual y/o como colectivo, para

interpretar, ejecutar o denunciarlas, desde un posicionamiento crítico, al ser esas políticas públicas las que van a guiar y dirigir su práctica en el escenario escolar.

En las respuestas ofrecidas se pudieron apreciar mayormente tres aspectos fundamentales como lo son: el posicionamiento dentro del escenario escolar ante la implantación de políticas públicas, el activismo político y su función en el gremio profesional de trabajo social. Con relación a este aspecto, las investigadoras encontraron que la gran mayoría de las personas entrevistadas, afirmaron no tener una participación directa con las políticas públicas educativas. Esto se refleja en las respuestas obtenidas, “Pues básicamente no, no he trabajado con política pública directamente” (TSE-01) y “Bueno, yo no he tenido ningún tipo de participación sobre eso. [...] Pero personalmente yo no he tenido ninguna intervención con relación a la redacción de política pública” (TSE-05).

Sin embargo, contradictoriamente a sus respuestas en la totalidad de las narrativas las investigadoras también identificaron situaciones en las que su ejercicio profesional consistía precisamente en la implementación, análisis, crítica y sugerencias a dichas políticas públicas, incluso sin que fueran conscientes de que lo estaban haciendo. De igual forma todas las narrativas estuvieron dirigidas a la búsqueda del bienestar para sus estudiantes, lo cual entra en sintonía con el artículo 1, ítem d. 4, de la Ley 85-2018, anteriormente mencionada, la cual sostiene que “Los estudiantes serán educados de forma integral atendiendo sus intereses y velando por satisfacer sus necesidades particulares. Esto incluye velar por su bienestar físico, emocional y mental”. (p. 20).

En la revisión de literatura que precede esta investigación, se identificó que existen diferentes formas de participar, que incluyen, pero no se limitan a, promover, denunciar, criticar,

defender, divulgar e implementar. A modo de ejemplo, en la siguiente narrativa se expresa el sentir de una o un profesional de TSE:

Pues cuando surgen cambios que a nosotros no nos parecen tan de ayuda o que impactan de forma adversa nuestro trabajo, pues hacemos sentir nuestra forma de pensar y quizás qué alternativas se podrían explorar; pero no estamos inmersos en la creación o la modificación como tal de políticas públicas. (TSE-03)

En la siguiente verbalización, la persona entrevistada recalcó sobre la importancia de pronunciarse en los diferentes niveles, luego de ejercer un análisis e interpretación crítica, como parte de los deberes y responsabilidades que debe tener una y un profesional de trabajo social en el ejercicio de su profesión:

Bueno, yo soy una persona que cuando recibo algo y me parece que hay oportunidad de mejorar o poder discrepar, yo soy una persona que me pronuncio, ¿ves? Lo puedo hacer contra mi directora, contra mis maestros. O sea, lo que es esa interpretación, yo siempre procuro hacer mi juicio profesional y si tengo, si hay reuniones que nos hacen en la ORE de San Juan [...] o si yo veo la necesidad de escribirle directamente a la gerente operacional de mi programa, lo hago [...] Yo no participo en un espacio que genere política pública, pero sí soy bien vocal en evaluar de forma crítica y hacer las aportaciones que sean necesarias. Igual, si se están viendo proyectos de ley o algo que implica, que afecte nuestra práctica y tuviera que participar, por esa conciencia crítica, pues lo hago. Así que, todo lo que pasa por mis manos lo miro dentro de un lente crítico. (TSE-06)

Por otra parte, en las verbalizaciones realizadas por las personas entrevistadas, se identificaron formas alternas de participación en las políticas públicas, más allá del escenario

escolar. La siguiente cita expone la participación desde el activismo político en manifestaciones en acompañamiento ante la exigencia y defensa de medidas legislativas en beneficio de un sector laboral:

Básicamente, no sé si esto tiene que ver, pero yo entiendo que sí tiene que ver, pero sí, participé presencialmente en la marcha del 9 de febrero, a favor de que se aprobara legislación y política en cuanto a los aumentos para los maestros, para el personal docente y de retiro digno. ¡En eso sí! verdad. ¡Sí, sí soy, soy activo!, pero directamente, directamente con la política pública no. (TSE-01)

De igual manera, la participación en espacios externos, mediante las funciones y el pertenecer a gremios profesionales, en el caso de una o un profesional de TSE, con relación al CPTSPR. En la que se intercambian saberes, preocupaciones, consultas y discusiones críticas, sobre asuntos que afecten a la profesión en general o de manera específica en el escenario escolar, y hasta realizar convocatorias para participar en la creación de políticas públicas justas.

Bueno, es que yo milito en diferentes espacios donde se defiende y se busca la ampliación de los derechos humanos. Pienso que, a través de mi Colegio, es uno que puede incidir en política pública porque se dan discusiones y en otros espacios, como les indico, ¡yo soy de las que participó en toda propuesta de investigación!, que entiendo que ya, que las investigaciones también levantan una data que pretende incidir en políticas públicas. Así que, si pudiéramos tomar en cuenta eso, lo que es la militancia, estar en la calle, estar en la convocatoria de una postura crítica, participar de coaliciones feministas, de ampliación de Derechos Humanos, pues te diría que, de alguna forma, o indirectamente, procura uno participar de verdad que se crea en política pública más justa. (TSE-06)

A manera de ejemplo de participación con la política pública ante los posicionamientos asumidos en el contexto escolar, tenemos la denuncia, el análisis crítico de las cartas circulares educativas y los procesos de intervención directa. La denuncia a nivel administrativo ante la posibilidad de que las cartas circulares puedan atentar, contra los principios de la profesión y su ejecución, sino también, que pudieran afectar a la población a que se viene obligada a servir. Esto se correlaciona con los hallazgos de Garay Rodríguez et al. (2019) sobre las diferentes formas en que las y los profesionales de trabajo social participan en los procesos políticos y con la definición de participación de políticas públicas de Canino Arroyo (2007).

Inclusión, diversidad sexual e identidad de género

La siguiente categoría surge acerca de cuál es el conocimiento sobre los conceptos específicos acerca de diversidad sexual, identidad de género y discursos hegemónicos; qué conocen las y los TSE con relación a las cartas circulares orientadas a atender los asuntos de diversidad sexual e identidad de género; y qué opinión le merecen estas cartas circulares.

Al indagar sobre el conocimiento que las y los profesionales de TSE tienen sobre la DS e IG, se identificó que en su mayoría desconocen y confunden las terminologías. Lo cual se evidencian en las siguientes citas, “Te voy a ser bien honesta, se me confunden muchísimo. Todavía sobre eso tengo que leer los conceptos” (TSE-03) y “¡Aquí vamos a donde yo me confundo... (risa nerviosa) ... con los términos! (risa nerviosa) [...] ¡Ay, Dios mío! ¡Debí repasarlo, debí repasarlo antes de!” (TSE-04).

De acuerdo con López Ortiz (2012), Quintero (2007) define la diversidad sexual como “la variabilidad que existe en los seres humanos al respecto de su sexualidad, desde sus dimensiones biológicas y psicológicas, hasta las sociales”. (p. 59). Mientras por su parte en los

Principios de Yogyakarta de la Comisión Internacional de Juristas (ICJ, 2007), se define la identidad de género como,

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (p. 6)

A pesar de que se evidencia confusión en cuanto a los conceptos específicos, hubo quienes pudieron definir los términos previos como una amplia amalgama de conceptos que hacen referencia desde lo biológico hasta los sentimientos, pensamientos y los roles de género. Además, también integran una visión de derechos humanos, políticas públicas, inclusión y visibilidad. Lo cual se evidencia en las siguientes narrativas:

En cuanto a la identidad de género, va desde cómo el ser humano pueda sentirse o pensar con lo cual se pueda identificar, independientemente de su sexo biológico. La persona puede identificarse con otro sexo. Toda la amalgama de tratamientos, médicos, clínicos que existen para que algunas personas que deciden cambiar de sexo lo puedan hacer [...] Sobre las personas que no se identifican con ningún género o las personas que se pueden identificar como bisexuales, homosexuales, lesbianas, transgénero, o sea, ahí ¡la diversidad es bien amplia! y ha habido adelantos grandes, porque ya en Puerto Rico se ha legalizado el matrimonio homosexual, el matrimonio de las parejas del mismo sexo. Por ejemplo, están las personas que también cambian de género. Se les debe respetar su identidad en sus documentos. (TSE-01)

Yo sí sé, sí recuerdo que ellos establecieron una diferencia entre lo que es la identidad y la diversidad, y lo que es la preferencia sexual. Yo espero no equivocarme, pero entiendo que la diversidad sexual es lo mismo que está dentro de las siglas de LGBT. Es lo que entiendo que es la diversidad. O sea. [...] Por identidad, lo que entiendo y recuerdo que es ser hombre o ser mujer. (TSE-04)

Por otro lado, las verbalizaciones recopiladas sobre los discursos hegemónicos evidencian que las y los TSE entrevistados relacionan sus conceptualizaciones con el constructo social, algunos incluso, sin notar siquiera que están estableciendo dicha correlación.

Interpretamos el concepto de hegemonía de Machin y Mayr (2012), como:

Mecanismos en los que grupos sociales mayoritarios, persuaden, dominan y controlan a grupos minoritarios mediante la subordinación para que acepten sus valores morales, la política y la cultura. Agregan que a través de los discursos se construyen actitudes, opiniones y creencias hegemónicas que puedan dar la impresión que son naturales y de sentido común. (p. 220)

Mientras Morgade (2006) estableció los modelos biologists basados en la reproducción asociada a la genitalidad y el modelo moralizante en el que la ética de lo que debe ser la sexualidad. No obstante, esas mismas personas entrevistadas aseguraban desconocer la terminología y en qué consistía su definición. Las siguientes narrativas son el ejemplo perfecto para describir esta contradicción, “No...no entiendo el concepto de discursos hegemónicos” (TSE-05) y “¿Qué me quieres decir por hegemónicos?” (TSE-04).

Sin embargo, muchos de ellos describieron situaciones en las cuales quedaba al descubierto una estructura social basada en la hegemonía heteronormativa, como resultado de la inserción cultural de las posturas fundamentalistas, muy por encima del bienestar psicológico,

mental y emocional de las y los estudiantes. Estas expresiones se pudieron apreciar en las siguientes citas:

Cuando trabajé en la escuela elemental, tuve un caso, de una maestra muy cristiana, donde este niño había mencionado que a él “le gustaban los nenes”. Era un estudiante de cuarto grado, y dentro del pensamiento de esa maestra, ese niño no tenía la capacidad para poder determinar “su orientación sexual”. Y ella, en unos momentos dados trató de mencionar a ese estudiante, que “eso era pecado” y que “se iba a ir al infierno” y un montón de cosas más. (TSE-05)

Bueno, yo pienso que ahora mismo, mayormente religioso; las religiones que son menos flexibles no aceptan otra cosa que no sea hombre o mujer no una relación que sea homosexual, porque tiene que ser hombre con mujer y mujer con hombre [...] Bueno, lo que pasa es que son discursos que, como ya llevan tanto tiempo arraigados en la sociedad, pues es lo que se determina normal y lo que debe ser. Y entonces nos limita la visión a otras alternativas. O sea, que, hay profesionales que entonces no, no se permiten ver que puede haber otras alternativas, que están ocurriendo en nuestra sociedad, parte de los cambios que están ocurriendo. Entonces, de ahí viene el rechazo, el discrimen. (TSE-04)

Otro aspecto que surgió de las entrevistas con las y los TSE estuvo dirigido a la falta de interés de parte del gobierno en estudiar, entender y legislar acerca de perspectiva de género para no poner en riesgo sus estructuras político-partidistas, y mantener el control de los esquemas con los que se conduce la sociedad. Esta falta de interés identificada en las entrevistas podemos apreciarlo en expresiones como esta:

¡Y lo vemos!, por ejemplo, precisamente, en esa actitud que tiene ahora mismo el Gobierno de Puerto Rico hacia no tocar, o no hablar, ni discutir el tema de perspectiva de género, de identidad de género. ¡De perspectiva de género dentro del Departamento de Educación porque ese discurso todavía está ahí presente! Ese discurso, si nosotros hablamos sobre perspectiva de género y enseñamos sobre perspectiva de género, ¡resulta amenazante para aquellos que detentan el poder!, porque quieren evitar, les cuesta reconocer que eso es válido, que existe ¡Que es válido!, y que tenemos que validarlo. ¡Así es el poder, el poder es así! ¡Control, dominio!, con ese tipo de discurso hegemónico, control y dominio sobre los demás y sobre los más desventajados, los pobres, los más marginados. (TSE-01)

La misma persona participante, correlaciona a estos grupos dominantes con discursos hegemónicos fundamentalistas con la interferencia en los procesos de discusión y creación de políticas públicas sobre los temas relacionados a la diversidad sexual e identidad de género.

Verbaliza que:

Hubo un intento, un esfuerzo por enseñar perspectiva de género en el Departamento de Educación, pero eso se quedó ahí, eso no se, no se ejecutó. Y sabemos cuáles han sido los escollos para aprobar política pública sobre la enseñanza de perspectiva de género. Ha habido grupos fundamentalistas que se han opuesto a este tipo de enseñanza, y que, también han habido brazos caídos en cuanto a esto, hasta ahora. ¡No, no! ¡No hay ninguna política pública establecida en este momento para ello! (TSE-01)

Los hallazgos encontrados por Aponte Mártir et al. (2004) en su investigación con relación a la carencia de conocimiento formal de los conceptos específicos, habían determinado que profesionales de trabajo social que “no se muestran que tengan conocimientos sobre la

identidad sexual de las personas GLBTT” favorecen las nociones de la heteronormatividad (p. 100); lo cual contrasta con los hallazgos del presente estudio. Las personas participantes en esta investigación, independientemente de su conocimiento o desconocimiento de los conceptos, asumían una mirada crítica ante las diversas manifestaciones de poder. Estas posturas críticas se manifestaban principalmente en aquellas relacionadas con la diversidad sexual, identidad de género y a los discursos hegemónicos que subyacen desde la heteronormatividad.

Además, en los resultados del estudio de Reyes Prado et al. (2014) el conocimiento con que contaban las y los estudiantes de trabajo social de la UPR respecto a la diversidad sexual era por iniciativa propia y, además, se reconoció como preparación insuficiente para su futuro accionar profesional. De igual manera, las y los TSE en la presente investigación que demostraron conocimiento sobre las conceptualizaciones de los temas específicos, se autogestionaron fuera del DEPR. Como resultado de tal iniciativa obtuvieron una certificación brindada por el gremio profesional, lo cual es un reflejo de la carencia existente, tanto en su formación universitaria como en la responsabilidad del DEPR en preservar su desarrollo profesional.

La teoría socioconstruccionista indica que la elaboración del conocimiento de las realidades que experimentan las personas, y entre ellas las y los profesionales de TSE, adquirieron su conocimiento mediante el contexto sociocultural, la autocapacitación y la socialización con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. Jiménez et al. (2011) menciona que profesionales del trabajo social que reconocen y validan las identidades de adolescentes de DS e IG, lo hacen al identificar sus propios sesgos desde una autorreflexión crítica. Parte de los hallazgos de este estudio reveló que varios profesionales de TSE aceptaron

tener limitaciones en sus intervenciones con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género.

Las investigadoras indagaron el conocimiento y las opiniones que tienen las personas entrevistadas con relación a las cartas circulares educativas vinculadas a la identidad de género y diversidad sexual de la comunidad estudiantil. Como parte del análisis de hallazgos, se resaltan diferentes respuestas con relación a las cartas circulares que conocen las personas entrevistadas sobre diversidad sexual e identidad de género. Ante esto se identificaron tres variantes, que fueron desde el desconocimiento de cartas circulares específicas hasta aquellas que están en proceso de aprobación y otras que perdieron vigencia por derogación.

En cuanto a la especificidad de cartas circulares vigentes se verbalizó, “Ahí te soy sincera, no conozco ninguna realmente. Sé que surgen muchas modificaciones y cada vez que son modificaciones, pues las enmiendas las tiran con una nueva carta. ¿Qué tendré yo en agosto?, desconozco” (TSE-03).

Siguiendo el hilo conductor de las actualizaciones, otras respuestas hicieron referencia a algunas legislaciones que están en procesos de aprobación o algunas otras que ya fueron derogadas, “Por el momento, la que yo no he repasado todavía bien, es la carta circular que hay por ahí de género [...] Hay una, pero no sé si todavía esa se ha aprobado” (TSE-02).

Sé que él (exgobernador Alejandro García Padilla) autorizó la enseñanza de perspectiva de género y que hubo una carta circular; hubo un intento, un esfuerzo, por enseñar perspectiva de género en el Departamento de Educación, pero eso se quedó ahí, eso no se, no se ejecutó. (TSE-01)

Mientras tanto, muy pocas afirmaron conocer y aplicar en sus intervenciones cartas circulares específicas con relación a estas situaciones:

Bueno, la que yo conozco como una específica es la política pública sobre el trato igualitario para estudiantes transgénero y contra el discrimen por razón de orientación sexual e identidad de género en el sistema público de enseñanza en Puerto Rico. No recuerdo ahora mismo en qué año se creó; de hecho, la tengo aquí conmigo [...] Para mí está vigente, no existe un documento que me diga que está derogada. Así que, para mí es la que está activa y la que escucho, que muchas personas te hacen referencia a ella. (TSE-06)

Una vez identificado el conocimiento existente entre las y los entrevistados con relación a las cartas circulares educativas sobre diversidad sexual e identidad de género, se resaltó las opiniones que les merecían dichas cartas circulares. Ante tales indagaciones, las y los TSE expresaron posturas críticas y estructuradas dirigidas a la validación de los derechos humanos, identificando la necesidad de que se promulguen políticas públicas específicas para la comunidad estudiantil de diversidad sexual e identidad de género. Estas posturas se observan en expresiones como:

Pienso que se tienen que abrir más espacios y que las cartas tienen que ser más ¡específicas! con relación al derecho que tiene ese estudiante. Sin embargo, yo sé que esto es algo que va a conllevar mucho tiempo. Así que, de alguna manera se han ido abriendo una puerta, una ventana para que sean respetados y sus derechos sean validados [...] creo que de cierta manera van un poquito más a la vanguardia, de manera tal que, esos estudiantes puedan ser validados sus derechos y a su vez, ser más respetados e ir rompiendo esos paradigmas y prejuicios que se tienen. (TSE-05)

Así mismo, se encontraron expresiones que señalaron la importancia de la deconstrucción de aquellos paradigmas que subyacen sobre prejuicios sociales:

Bueno, yo creo que de cierta manera van un poquito más a la vanguardia, verdad..., de manera tal que esos estudiantes puedan ser validados sus derechos y a su vez, ser más respetados. Este..., e ir rompiendo esos paradigmas, que..., y prejuicios que se tienen.

(TSE-05)

Velar porque los derechos de ese menor sean respetados dentro del escenario escolar. [...]

Mi opinión realmente, igual que lo que opino con el uniforme a nivel general, yo pienso que es más importante tener al estudiante dentro del escenario escolar y trabajar con él a crear un issue, (risa nerviosa) ... porque no tiene el uniforme que se le exige o... el

estudiante tiene derecho a utilizar, tiene derecho a recibir una enseñanza

independientemente de la vestimenta que está utilizando. Pienso que son situaciones que tenemos todavía que, como sociedad, abrirnos más y aprender, y no limitarnos a detalles como esos para seguir trabajando con esa población. (TSE-04)

Además, en sus verbalizaciones también se aprecia la urgencia de desarrollar una cultura de respeto y visibilidad hacia estudiantes de diversidad sexual e identidad de género:

Sensibilizarlos sobre el tema y educarlos sobre cómo atender a estos estudiantes de forma respetuosa e inclusiva [...] me parece que, en ese momento, se atendió la situación de forma correcta; la directora movió todas las fichas para facilitar la capacitación y que el estudiante tuviese un baño donde se sintiera cómodo. Entiendo, que aquel entonces manejamos la situación, de forma apropiada, utilizando la política pública. (TSE-06)

Otras respuestas fueron dirigidas hacia la necesidad de romper con los sesgos reproducidos por creencias religiosas para brindar un servicio con base en el respeto a su dignidad, la validación de su libre personalidad, el reconocimiento y reafirmación de su identidad:

Para mí ha sido bien interesante, porque específicamente hay unas maestras... vamos a llamarles, así, bien cristianas evangélicas, y han tenido una mente mucho más abierta para poder respetar la decisión de ese estudiante, de que le llamen “él” o utilicen el nombre masculino que prefieren. (TSE-05)

Por otra parte, resaltaron la creación de alianzas comunitarias que sirvieran de enlaces y apoyo para educar y sensibilizar a la comunidad escolar:

Yo la apoyo, la endoso y entiendo, que sobre todo en las escuelas superiores se debe, se nos debe asignar un tiempo para hablarla, visibilizarla e interpretarla [...] En ese caso, como mi escuela tiene alianza con una institución que provee unos servicios en mi escuela, nos trajo un recurso de una educadora en salud y nos ayudó a reunir a los maestros que le daban clases al estudiante para tratar el tema. (TSE-06)

Una persona entrevistada manifestó que debe existir un acercamiento por parte del Departamento de Trabajo Social del DEPR hacia las y los profesionales, para orientar sobre cómo ejecutarían las políticas públicas a implantarse y los marcos teóricos a utilizar en sus procesos de intervención ante lo establecido en las mismas. Así lo expresó,

Bueno, son muchas porque todo personal docente y no docente debe conocer esa política pública para ponerla en marcha dentro de los planteles escolares. Hasta el momento no ha habido ningún acercamiento del programa de trabajo social escolar del Departamento para reunirnos y orientarnos al respecto. [...] No tenemos un marco teórico para intervenir desde este enfoque, desde esta perspectiva de género. (TSE-01)

Parte de los hallazgos encontrados al auscultar con las y los participantes de este estudio y con personal administrativo del Programa de Trabajo Social del DEPR, encontramos que coinciden en que no existe, en el pasado ni el presente, estadísticas sobre estudiantes de

diversidad sexual e identidad de género. Por lo que no se tiene incluido en el estudio de necesidades ni en los reportes sobre acoso escolar en el DEPR, las categorías de diversidad sexual e identidad de género. Así lo expresó en su narrativa:

Me has hecho reflexionar sobre muchas cosas..., porque a veces, no es hasta que tienes una pregunta clave, que tú dices, “contra, dónde estoy parada sobre esto..., qué yo sé sobre esto..., cuánto más tengo que aprender..., qué necesidad profesional yo tengo”, en términos de trabajar con mis estudiantes... Y lo interesante es que mientras estoy hablando contigo, voy pensando, recientemente nosotros tuvimos que hacer una encuesta de un estudio de necesidades del Programa de Trabajo Social, ¡y que yo recuerde, en ninguna de las opciones había algo de diversidad sexual!... O sea, no había nada sobre eso y entonces, si el propio Departamento en el Programa de Trabajo Social no tiene visualizado eso, entonces..., el compañero que esté trancaíto, pues va a estar más trancao todavía porque no tiene nada para una para ampararse. (TSE-05)

Lo anterior encontrado tiene un impacto en las tareas y obligaciones que tienen las y los profesionales de TSE en las escuelas cuando documentan sus intervenciones y en el propio ejercicio del accionar profesional. A pesar de que las políticas públicas establezcan el respeto y reconocimiento hacia estudiantes de diversidad sexual e identidad de género, los procesos de registro y documentos que se utilizan en el DEPR no proveen categorías fuera de lo binario. Por lo que se identificaron limitaciones en los procesos administrativos en la documentación, la redacción de las notas de intervención y servicios brindados que utilizan las y los profesionales de TSE con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género.

Esta política pública, por ejemplo, te dice que, si un estudiante no se identifica con su género biológico, pero usted tiene que respetar y validarle el mismo y llamar al estudiante

como quiere ser llamado, aunque usted sepa, para fines de registro, cómo está inscrito y que, si esa persona todavía... no tiene un documento..., que le asignó un cambio de género... pues claro, usted lo tiene en los registros con el nombre, pero ¿usted lo puede llamar y lo puede tratar! de acuerdo a esa forma. TSE-06

Estas posturas asumidas por las y los profesionales entrevistados, mayormente están orientadas hacia la crítica constructiva para generar un cambio positivo en la búsqueda del mejor interés de la comunidad estudiantil de diversidad sexual e identidad de género. Sus opiniones enmarcan el compromiso social que han asumido con la defensa activa de los derechos humanos. A pesar de que reconocen que se han producido políticas sociales en un intento del estado por atender las necesidades específicas de esta población, también advierten que aún queda mucho trabajo por hacer. Tales posturas entran en sintonía con Nieves Rosa (2011), cuando al interpretar a Guardiola Ortiz (1998) señala que, como profesionales del trabajo social debe existir una disposición de insertarse en la transformación de las políticas sociales al tener en cuenta el contexto de las relaciones de poder en las que se producen.

Por otra parte, si enfocamos tales opiniones desde el socio construccionismo, también podemos notar el alineamiento que guardan las y los entrevistados con Reyes Prado et al. (2014), cuando puntualiza que “los postulados teóricos permiten retar la verdad absoluta y las normativas aceptadas socialmente como la realidad, por lo tanto, promueven el cuestionamiento a la heteronormatividad que está cobijada por las construcciones androcéntricas, machistas y patriarcales de la sexualidad” (p. 53). Ambos enfoques, tanto el de derechos humanos como el socio construccionismo se encuentran materializados en las posturas y opiniones emitidas.

Trascendencia de las Cartas Circulares de Diversidad Sexual e Identidad de Género en el Accionar del TSE

A partir de los hallazgos anteriores, en esta categoría se reflejó las impresiones de las y los profesionales de TSE sobre las implicaciones que tienen la implementación de las cartas circulares educativas relacionadas a la DS e IG en su práctica profesional. Así mismo, cómo éstas se vinculan tanto, con los principios y valores del código de ética profesional, como con su estructura de valoración personal. Las y los profesionales de TSE bajo estudio, trabajan en distintas escuelas adscritas al DEPR, una institución social que fue creada mediante política pública en el contexto laboral. Sus funciones administrativas son guiadas por un conglomerado de cartas circulares y la consecuente implantación e implementación de estas.

La Declaración de Política establecida por la NASW (2015) mediante el Comité Nacional de Asuntos sobre Lesbianas, Gays y Bisexuales (LGB) y sobre Cuestiones de Identidad Transgénero y de Género, estableció que “apoya la adopción de políticas y leyes locales, estatales, federales e internacionales que prohíban todas las formas de discriminación basadas en la orientación sexual y la identidad de género” (NASW 2008 mencionado en NASW, 2015, p. 6). De igual manera, la Asociación Americana de Psicología (APA, 2020), en su resolución ante el apoyo a la niñez y adolescencia LGTBTTQIA+ en las escuelas, reconoció que se ha presentado un cambio social, cultural y político ante prácticas y políticas que van dirigidas a lograr el bienestar y la protección de la niñez y juventud sexo-género diversas.

Las cartas circulares de diversidad sexual e identidad de género del DEPR, conllevan unas implicaciones en el ejercicio del trabajo social, desde asumir un análisis crítico a dichas políticas hasta establecer una relación profesional con la comunidad estudiantil, “Nosotros

trabajamos desde las implicaciones, son bien importantes porque van a, definitivamente, marcar nuestra intervención con los estudiantes. ¡Prescindimos! en este momento de eso” (TSE-01).

Parte de los hallazgos acerca de la implementación de las cartas circulares educativas sobre la diversidad sexual e identidad de género, en la práctica profesional del trabajo social, fue salvaguardar la dignidad del cuerpo estudiantil a través de las intervenciones. Esto les permite orientar y cumplir con el respeto y los derechos de la comunidad escolar. Estas posturas se revelan en las verbalizaciones de las y los profesionales de TSE:

Y velar porque los derechos de ese menor sean respetados dentro del escenario escolar [...] yo pienso que es más importante tener al estudiante dentro del escenario escolar y trabajar con él a crear un *issue*, (risa nerviosa) ... porque no tiene el uniforme que se le exige o el estudiante tiene derecho a utilizar. Tiene derecho a recibir enseñanza independientemente de la vestimenta que está utilizando. Pienso que son situaciones que tenemos todavía que, como sociedad, abrimos más y aprender, y no limitarnos a detalles como esos para seguir trabajando con esa población. (TSE-04)

En las respuestas obtenidas, también se pudo identificar la diversidad entre las distintas intervenciones con la comunidad escolar. En algunas ocasiones, dependiendo de la naturaleza de la situación, la intervención debe atenderse dentro de un marco de análisis y ejecución interdisciplinario, en especial cuando se trabaja con la aceptación de sus realidades en aquellas y aquellos estudiantes que aún no han informado su diversidad sexual e identidad de género a sus familias. Dicha necesidad de realizar una intervención interdisciplinaria así fue verbalizada:

Bueno, la implicación de cierta manera es buena porque me permite a mí como profesional hacer una serie de intervenciones con los estudiantes, en este caso, estudiantes de escuela superior, de manera tal que ellos puedan aceptar y trabajar con su

situación. Por ejemplo, yo te puedo mencionar que yo tengo estudiantes donde ellos no sienten comodidad en mencionarle a su papá su orientación sexual. Así que, trabajamos junto con el programa de psicología escolar y lo que provee la ley de salud mental [...]

Así que, básicamente es un asunto de que ese estudiante pueda fortalecer. (TSE-05)

Por otra parte, se encontraron algunas respuestas en reconocimiento a la labor que está haciendo el DEPR, al afirmar, que está asumiendo un cambio de visión al respecto. De igual forma, reconocen la presencia de dichos cambios en la promoción de la equidad e igualdad de las personas, por lo que se incluyen automáticamente, las y los estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. A la misma vez, reafirman el compromiso de actuar en situaciones en las que se presente algún tipo de rechazo, al no implementar la política pública en la institución. Así se verbalizó esta situación:

Entiendo que el Departamento ya tiene una visión mucho más actualizada en términos de que ¡se respeta al ser humano! Se promueve la equidad, la igualdad. Ya no se transmite el concepto de los roles antiguos. O sea, el ser humano, las personas, hombre y mujer, pues miembros de la comunidad LGTB Plus, todos merecen la igualdad en el trato y tratar de promover un sistema más justo para todos. [...] Pero si hubiera algún tipo de rechazo, yo tendría que intervenir porque eso no va a armonizar con la política pública de ninguna agencia. Tampoco se promueven los roles de que tú eres hombre, tú eres mujer y tú tienes que actuar de x o y manera. Eso de surgir, se tiene que trabajar. (TSE-03)

No obstante, en algunas otras respuestas queda al descubierto que no basta hacer políticas públicas generalizadas, sino que, además, se hace necesario ampliar la validación y protección de los derechos de la comunidad estudiantil de diversidad sexual e identidad de género. En las narrativas de dos participantes se expone, en cuanto a los asuntos de políticas públicas dirigidas

hacia esta comunidad estudiantil, que el DEPR está siendo conservador, por lo tanto, debe atemperarse a los cambios sociales que se están presentando en esta comunidad. Así lo puntualizan cuando expresan:

Así que mi opinión es que deben ir ampliando más todavía, yo creo que están un poquito conservadoras, yo diría. Preferiría dentro de mi gusto que fueran un poco más específicas en términos del derecho que tiene ese estudiante. Pero básicamente siempre validado la dignidad del ser humano y que sean respetados igualmente. (TSE-05)

O sea, yo pienso que el Departamento, sí debe imponer, porque se tiene que adaptar a los cambios sociales que están ocurriendo. Pero yo pienso que tiene que orientar mejor a toda la comunidad escolar de porqué esas políticas públicas se están adaptando. (TSE-04)

Por el contrario, se identificó otra persona participante quien también hace referencia a la política pública del DEPR, pero esta vez, como un mecanismo de erradicación de discrimen en todas sus manifestaciones. Sin embargo, esta misma persona, reconoce la importancia de que existan cartas circulares de diversidad sexual e identidad de género para ampliar, visibilizar, educar, apoyar y cumplir con su política para la prestación de servicios con estudiantes de las comunidades sexo-género diversa. A continuación, su verbalización:

Bueno para mí es una carta que amplía, educa, cuando tratamos con estudiantes pertenecientes a esta comunidad sexo género diversa, porque para mí [...] el Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, u origen, o condición social, orientación sexual e identidad de género o discapacidad, no impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso. O sea, esto que yo les acabo de leer a ustedes es parte del membrete de nuestra

agencia y pues, sabiendo que son educadores que tienen a su cargo el diseño o implementación de normas, reglas en el salón y de un currículo, pues yo lo que pienso es que esta política pública se crea un poco para ampliar la educación sobre estos temas, para visibilizar el apoyo o el cumplimiento del que viene llamado la Agencia para reconocer estas comunidades. (TSE-06)

Así mismo, se identificaron dos participantes que expresaron desde dos posturas distintas el alcance y la visión del accionar profesional, las creencias personales y los valores profesionales. Su postura se puntualiza a través de las siguientes narrativas:

Trabajarlas, pero si hay algo que a mí no me gusta, pues yo le brindo como quiera el servicio a toda persona de diversidad de género [...] yo los trato como si fueran como mis hermanos, como mis hijos. Cada cual tiene su identidad. ¡Eso es su identidad! Yo en eso, yo no voy a intervenir. (TSE-02)

Así que, para mí, desde esos valores profesionales y código de ética, yo tengo claro que mi práctica debe ser una donde haya reconocimiento a todo tipo de diversidad y que yo no impongo mis creencias personales, en mi práctica profesional. ¡Yo eso lo tengo claro! que mi profesión me da esas herramientas y me da esas condiciones para ejercerla. (TSE-06)

En síntesis, los resultados de esta investigación ante las implicaciones que tienen las cartas circulares inclusivas resaltan los derechos humanos y el respeto por estudiantes de diversidad sexual e identidad de género, aunque en algunas ocasiones vayan en contra de sus creencias y valores personales. Uno de los casos específicamente presentó una visión paternalista, el cual sostuvo que, a pesar de que pudiera estar en desacuerdo, los servicios deben ser prestados con respeto y dignidad; y que ve al estudiantado, a quienes le brinda sus servicios,

como si fueran sus propios hijos o sus propios hermanos. Otra respuesta estuvo dirigida a preservar los valores y principios éticos de su constructo profesional, muy por encima de los valores personales, sin necesidad de imponerlos. Además, que, las cartas circulares que se implantan como política pública en el DEPR van cónsonas y validan los principios y valores éticos de la profesión del trabajo social.

Sin embargo, otros hallazgos en las intervenciones con estudiantes adolescentes utilizando las cartas circulares inclusivas, van acorde con lo expuesto por To (2007), cuando sostiene que las y los profesionales de TSE permiten el dirigir el ejercicio de la profesión al fortalecer el cuerpo estudiantil de diversidad sexual e identidad de género, y no para que se adapten al sistema educativo establecido por las políticas institucionales.

Vinculación de las Cartas Circulares con el Código de Ética Profesional y los Valores Personales

En esta categoría, se resaltó sobre cuál era la opinión de las y los profesionales de TSE con respecto a la vinculación de las cartas circulares educativas de diversidad sexual e identidad de género, con los valores profesionales y personales. De las verbalizaciones identificadas, se distinguió que la totalidad de las y los TSE participantes afirmaron estar conscientes y presentes sobre la guía que les rige su conducta profesional, la cual está dentro del *Código Profesional de Trabajo Social* (CPTSR, 2017). Es por esto, por lo que exponen que los principios y valores profesionales deben ir acorde con las políticas públicas con las cuales se vinculan. De la misma manera, cualquier valor y creencia personal que se tenga, no deben influir sus intervenciones con estudiantes y de presentarse el caso, se debe abstener y solicitar colaboración. Ante las indagaciones, se obtuvieron verbalizaciones puntuales a lo anterior expuesto.

Una de las personas participantes enfatizó sobre cómo el Código de Ética Profesional rige la profesión y la conducta en su ejercicio profesional para todas las personas, independientemente de sus circunstancias, y va acorde a las políticas públicas. Los principios y valores de la profesión y las cartas circulares específicas sobre diversidad sexual e identidad de género se orientan hacia la validación de los derechos humanos, la dignidad, el respeto y la justicia social. Así lo percibieron dos participantes en sus narrativas:

Independientemente de eso, el Código debe ser, lo debemos emplear para cualquier ser humano independientemente de su orientación sexual, raza, religión. El código de ética lo debemos utilizar siempre. O sea, que eso rige nuestra profesión. Rige, nuestra conducta profesional. Y yo entiendo que está acorde o puede estar acorde, con cualquier política pública que vaya dirigida a proveer servicios a cualquier comunidad o a cualquier ser humano. TSE-01

Bueno, yo vuelvo y menciono que, pienso que esas cartas circulares deben ser más amplias. Sin embargo, creo que van dirigidas en cuestiones de nuestro código de ética hacia la justicia social, y por ende, a que esos estudiantes sean igualmente respetados y sus derechos validados. Que ellos tienen los mismos derechos que puedan tener las personas que son heterosexuales, sin tener que estar mencionando y teniendo un letrado que diga “yo soy tal cosa”. Así que, de cierta manera, nosotros como profesionales hacemos validar su derecho, velamos que sean tratados justamente, con respeto, con dignidad. (TSE-05)

La importancia de la confidencialidad se establece en el Código de Ética Profesional, por lo tanto, en los casos particulares sobre estudiantes diversidad sexual e identidad de género, se

requiere no divulgar información a la comunidad escolar, sin el debido consentimiento de cada estudiante. Así lo exponen dos participantes:

Mira, esta política pública es, como yo te digo, yo la trabajo. Lo de los códigos de ética, siempre tengo que guardar la confidencialidad a la persona. ¡Las tengo que trabajar con cualquier persona que tenga algún tipo de identidad! (TSE-02)

Hay dos que todavía prefieren que los llamen “él” y utilizan el nombre de varón. Y entonces, se trabaja a través de discusiones de casos de manera tal que, los maestros, y obviamente bajo el consentimiento de esos estudiantes, tengan esa información. Así que, trabajo social es quién trabaja esas áreas de la discusión de casos, para que esos maestros tengan esa información y se trate, en la medida que sea posible, de tratar ese estudiante, pues como prefieren. (TSE-05)

Se resaltó las impresiones que tienen las y los profesionales de TSE con respecto a los valores personales, en las que concuerdan en que no pueden influir en la prestación de servicios. Sostuvieron en sus expresiones que los únicos valores que deben prevalecer son los profesionales, los cuales están establecidos en el código de ética profesional del trabajo social. Ante lo antes expuesto, la siguiente verbalización:

Nosotros tenemos un código de ética que rige nuestra conducta profesional y nosotros debemos seguir ese código. ¡Independientemente de cualquier política pública que se establezca en el Departamento o en cualquier agencia! Y no podemos, o sea, es indebido que en nuestros valores personales influyeran nuestras intervenciones con los estudiantes. Hay que ser objetivos dentro de nuestras intervenciones y seguir nuestros principios y valores profesionales. Eso es lo más importante. Los valores personales, no. (TSE-01)

A pesar de que la persona participante expuso que se necesita ser objetivo en las intervenciones, es meritorio recalcar que el accionar profesional del trabajo social está basado en unos principios y valores éticos profesionales, más en garantizar los derechos humanos. Por otra parte, además de los valores personales, pueden presentarse situaciones administrativas que pueden entrar en conflicto con el código de ética profesional y las políticas públicas que se establecen. Según una persona participante, hay que analizar críticamente esas políticas públicas para determinar si están alineadas con los principios y valores éticos, lo cual implicaría en facilitar la implementación e intervención:

La relación que tiene toda política pública, ¡para mí, mi código de ética va por encima de cualquier expectativa que tenga un patrono! sobre mi ejecución. Así que, para mí, yo lo que busco es que estén alineadas, cuando hago lectura como en efecto, ella cumple con mi código de ética de respetar a la persona, su dignidad, su decisión, su determinación, su autodeterminación. Así que, es importante que esas políticas estén alineadas a nuestro código de ética porque si están alineadas, pues va a facilitar nuestra implementación y nuestra intervención. Cuando va a en contrario a eso, pues tenemos que denunciarlas y en todo caso aplicar nuestro código de ética antes que sea lo que entra en conflicto, pues, debe prevalecer ese código de ética y lo debemos tener a la mano y repararlo. (TSE-06)

Una persona participante, a pesar de indicar que no ha tenido conocimiento de la violación de algunos de los principios y valores del trabajo social en alguna carta circular, reconociendo que se han presentado discusiones sobre las comunidades LGBTTTQIA+, sostiene que siempre se rige por el código de ética:

Te reitero, yo no he tenido en mis manos una carta circular que violente algún tipo de concepto de trabajo social. ¡Si la hay, no la tengo! No la tengo. Sé que ha habido mucho,

mucha discusión sobre la comunidad LGBT, que es la que está más, pues más analizada de cómo vamos a tratar. Yo siempre me he regido por los códigos de ética, por los principios que aprendí en la Universidad. Nunca ofender a nadie y tratar de ayudar a esa persona a validar sus derechos. (TSE-03)

Se reconoce que cada profesional tiene valores personales, pero es requerido que en el ejercicio del trabajo social sean aislados para brindar una intervención de respeto hacia las personas de diversidad sexual e identidad de género. En cambio, si se presentara alguna situación en la que la o el profesional de TSE se encontrara en que sus valores personales pudieran interferir en su ejercicio de la profesión, parte de las personas entrevistadas expresaron que deben abstenerse en sus intervenciones; solicitar cooperación y ayuda a otras u otros colegas.

Yo trato de que mis valores personales en términos de mi práctica aislarlos. Y para mí es mucho más importante que cualquier creencia que yo pueda tener el respetar a ese ser humano que está frente a mí, independientemente de sus preferencias, de sus creencias. O sea, pues yo trato de respetar a esa persona, con el bagaje que me trae”. (TSE-04)

“Y si eso sucediese, si nosotros, si nuestros valores personales pudiesen chocar con los valores personales de los estudiantes, de la comunidad, debemos abstenernos de intervenir y solicitar la cooperación y la ayuda de otros profesionales de ayuda, incluso de colegas. (TSE-01)

Asimismo, el DEPR debe orientar sobre las políticas públicas que se establecen, más allá de imponerlas, para asegurar el alcance hacia toda la comunidad escolar que puedan presentar prejuicios por sus valores personales y/o puedan afectar al cuerpo estudiantil con diversidad sexual e identidad de género. Como así lo expone en su narrativa:

En términos de las políticas públicas, yo pienso que el Departamento debería de orientar más a toda su comunidad escolar y no solamente imponer una política pública. Yo diría, (risa nerviosa) tomar, tal vez posturas más firmes que redunden en el respeto a nuestros estudiantes. O sea, independientemente de ¡Sí!, están diciendo, pues hay que permitirle, pero orienta a la comunidad escolar de porqué hay que permitirle. Porque, pues, hay maestros que tienen creencias religiosas, o sea, “no eso no va conmigo, no va conmigo”. Y, a veces el estudiante se puede ver afectado académicamente porque ya ese maestro ya creó un prejuicio con ese estudiante y el estudiante puede tener las destrezas, puede tener conocimiento para adquirir una mejor nota, pero ya por unas preferencias, por unas creencias, ese maestro lo señaló y ahí quedó. (TSE-04).

En resumen, los resultados de esta parte de la investigación, en la dimensión de políticas públicas inclusivas, coinciden con los hallazgos de Viana Vázquez (2014) en cuanto a que las y los profesionales de trabajo social escolar, tenían como prioridad los principios y valores del código de ética profesional. Las y los profesionales de trabajo social, quienes participaron en este estudio, sostienen en sus narrativas su compromiso con salvaguardar el bienestar emocional, físico, mental y académico del cuerpo estudiantil, el respeto por la dignidad de las personas, desde una perspectiva de derechos humanos y justicia social. No se identificaron conflictos con los valores establecidos por las y los profesionales de TSE ante los asuntos de DS e IG se pudieron validar y reconocer sus derechos sin presentarse dilemas éticos, lo cual entra en contraste con los hallazgos de Pastrana Maisonet et. al (2016) en cuya investigación sí se hallaron conflictos de este tipo.

Sin embargo, en los roles del ejercicio de la práctica profesional se enfocan en su mayoría como asistencialistas en el servicio directo al coordinar, educar y orientar, informar y mediar,

como lo señala Nieves Rosa (2011). Esto debido a que no se insertan en otros procesos que constituyen la profesión para una práctica transformadora, siendo más vocales, percibirse como profesionales políticos y posicionarse críticamente ante la necesidad de que se establezcan políticas públicas inclusivas y específicas de diversidad sexual e identidad de género. Para ello, es necesario discutir e interpretar las cartas circulares con el objetivo de ejercer o afianzar la defensa de los derechos del cuerpo estudiantil y sus familias. Desconocer el contenido e interpretación de dichas cartas circulares dirigidas hacia la diversidad sexual e identidad de género es el principal obstáculo para garantizar los derechos de la comunidad escolar y su bienestar emocional, mental y académico.

Establecimiento de la Relación Profesional

Esta dimensión recoge cinco categorías encontradas: a) *Intervenciones profesionales desde la perspectiva del trabajo social escolar*, b) *Discursos hegemónicos desde la intervención profesional*, c) *Capacitación profesional y modelos de intervención*, d) *El proyecto ético político y las competencias profesionales en las intervenciones* y e) *Retos enfrentados en la práctica profesional*. Esto nos permite conocer cómo profesionales del trabajo social escolar (TSE) establecen su relación profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género al momento de realizar sus intervenciones profesionales. Según los hallazgos, definimos el establecimiento de la relación profesional como el acercamiento de TSE con estudiantes que se identifican con diversidad sexual e identidad de género no heteronormativa. En este se observan cuáles son las competencias profesionales presentes durante la intervención, los modelos que utilizan, su interpretación de la realidad del estudiantado en el contexto escolar, como aquellos retos encontrados durante las intervenciones. Rozas (2010) plantea que las intervenciones son el instrumento técnico desde el trabajo social donde se reproduce el gerenciamiento social,

entiéndase como el espacio para establecer las competencias profesionales en interacción con las necesidades de la población participante. La autora lo vincula con las manifestaciones de la cuestión social para la ejecución de la solución de los problemas sociales. Visto desde la intervención en TSE, el establecimiento de la relación profesional se debe entender como el momento en el que las y los profesionales del trabajo social interactúan e inciden en las necesidades verbalizadas o identificadas de la población estudiantil, en esta investigación, de diversidad sexual e identidad de género. Esto en el día a día cotidiano del quehacer profesional dentro de los escenarios escolares, donde la implementación de la política pública tiene un rol transversal en cómo se planifican, se ejercen y se comunican entre el personal escolar.

Intervenciones Profesionales desde la Perspectiva del Trabajo Social Escolar

Esta categoría trabaja con la construcción de lo que es el trabajo social escolar, sus roles e intervenciones desde la práctica profesional. Según las narrativas de colegas en las entrevistas, se define como roles percibidos del trabajo social escolar que en el día a día del “quemazón” dándolo todo para alcanzar el mayor bienestar del estudiantado. Son las interpretaciones de la profesión en la realidad del escenario escolar, donde la relación entre el Departamento de Educación con el gremio es casi inexistente, hasta el apoyo entre colegas para fortalecer sus vínculos con mejores prácticas profesionales. Se menciona en una de las entrevistas que el DE se pronunció sobre la implementación del trabajo multidisciplinario en las escuelas, donde se considera la integración de la dirección escolar, la consejería, trabajo social, enfermería, personal docente, entre otras profesiones. Peralta (2019) menciona que la interpretación de la teoría crítica dirigida a la transformación y al cambio se debe fundamentar en las disciplinas de las ciencias sociales, dado que el movimiento dialéctico entre los saberes de las profesiones fortalece el análisis interpretativo de la realidad social. De este modo, este ejercicio multidisciplinario

proveer un espacio de trabajo en colectivo que facilite intervenciones confiables por las consultas que puedan ser realizadas al interior del personal escolar. Aun así, en el día a día de profesionales del TSE puede representar un reto o una dificultad en lograr establecer canales de comunicación o de intervenciones alineadas al bienestar del estudiantado. En entrevista con la TSE-006 verbalizó que:

Así que, ese reto lo tengo y... y como les digo..., que se nos asignen los casos, que se nos reconozca... El reto de que se trabaja en multidisciplinariamente... La agencia..., este año implementó un trabajo multidisciplinario donde podamos discutir los casos de forma multidisciplinaria, que esté la enfermera, la consejera, la trabajadora social, la psicóloga. ¡En mi escuela eso no se dio, gente! Mi directora es la que le toca convocar y dirigir los trabajos, sobre todo convocarnos. ¿Saben qué?... Yo soy de la mayor antigüedad porque mi consejera pidió cambio y se lo dieron. No tengo consejera. Tengo una psicóloga y una enfermera, que empezaron durante pandemia. ¿Y saben qué?, están amoldadas a la directora... No hago yo... yo..., trae..., este..., mi directora no ha estado cumpliendo con esa política pública..., de equipo multidisciplinario. Eso es un reto que tenemos ahora mismo...

Con este planteamiento podemos analizar que, según la realidad percibida con la respuesta de TSE-006 se entiende que, el acompañamiento y supervisión desde el trabajo social hacia TSE no es cónsona con los planteamientos del Código de Ética (CPTSPR, 2017). La discusión de casos en equipo multidisciplinario no trabajado puede ser un indicador de falta de acompañamiento o de supervisión desde el trabajo social, lo que puede ocasionar desgaste o ineficacia en las intervenciones diarias con la población estudiantil. El Código de Ética (CPTSPR, 2017) establece que la supervisión desde el Trabajo Social debe ser un proceso

consistente para asegurar la calidad de la labor que realizan. Tomando en consideración de quien en este escenario está fungiendo como dirección que da acompañamiento a la TSE-006 es quien está en puesto de directivo, lo cual no cumple con los requisitos para evaluar las intervenciones en trabajo social. Adicional que no cuenta con el apoyo del equipo multidisciplinario para realizar consultas o intervenir adecuadamente en las necesidades o situaciones estudiantiles.

Esta situación pone en cierto riesgo las implicaciones de la práctica profesional con la población estudiantil vulnerabilizada, dado que no se logra asegurar que la política pública sea implementada según los valores de la profesión del trabajo social. A su vez, podemos analizar que la precariedad del sistema del DE cada vez agudiza la cuestión social en el personal escolar. Se establece la relación entre la cuestión social como el fenómeno que precariza las condiciones de profesionales, como lo argumenta Rozas (2010), exponiendo sus prácticas e intervenciones a situaciones de complejidad al no atender las necesidades de prioridad en las condiciones de trabajo, supervisión y acompañamiento. De ahí, a la acumulación de tareas asignadas para atender un solo personal del trabajo social en escuelas con alto volumen de matrícula, como lo son las escuelas superiores de la Región de San Juan en el DE. Según las verbalizaciones de la TSE-01 se puede analizar la diversidad de funciones que colegas deben prestar en los escenarios escolares, incluso, con matrículas de más de 200 estudiantes. Colega TSE-001 nos dice:

Pues el trabajo social escolar... es... la profesión... con la cual podemos... brindar servicios directos, a los estudiantes, a los padres, a la comunidad e incluso a, eh..., el personal docente y no docente. Tenemos múltiples roles... educadores, facilitadores, coordinadores, orientadores... Nos corresponde velar por la protección y la seguridad de los menores, cumpliendo con las leyes del Estado... que establecen nuestra responsabilidad para ello. La responsabilidad de proteger a la niñez... Así que, tenemos

también roles de intercesores, mediadores... Es un trabajo bien ecléctico con múltiples roles. Y... también trabajamos..., con grupos... También nos corresponde brindar talleres o... hacer llegar a los estudiantes y a los padres y a la comunidad... información escrita sobre diversos temas. También somos terapeutas..., damos terapias breves.

Trabajamos con múltiples situaciones... amor propio, duelo..., múltiples situaciones, infinidad de situaciones... con los estudiantes. Es un trabajo, aquí, bastante... dinámico y... tenemos la ventaja de que los estudiantes están aquí presenciales. (TSE-01)

Es interesante que dentro de todas estas tareas que se realizan en el escenario escolar, no se dé el espacio para participar en la formulación de política pública dentro del DE. Sus trabajos guardan relación con los roles de la profesión, aún más allá, trasciende y comparte acciones en intervenciones con disciplinas hermanas, como lo es la psicología. Es mucho el cambio que ha dado el trabajo social escolar desde sus inicios, como lo planteó Pizarro Claudio (2008), cuando sólo estaba al servicio de investigar el ausentismo en la escuela y la implementación de políticas sociales en las comunidades. Cada vez se añaden roles que crea la acumulación de trabajo, dado que sólo un o una profesional del trabajo social no tiene la capacidad en tiempo para manejar tantas situaciones. Al analizar las intervenciones profesionales con estudiantes de grupos vulnerabilizados, como lo son la población que se identifica con diversidad de género e identidad sexual, se puede analizar que el factor exceso de tareas y de matrícula, puede ser elementos que agraven la cuestión social de profesionales del TSE y, a su vez, del entorno y prácticas profesionales en las escuelas. El argumento en varias entrevistas ha sido que la intervención con estudiantes que buscan servicios para recibir acompañamiento en relación a algún asunto vinculado a su diversidad sexual o identidad de género es que se les recibe y se les atiende basados en el respeto, no especificaron a la diversidad, sino en el reconocimiento como persona

sujeta de derechos. Contemplada esta dinámica con el Código de Ética (CPTSPR, 2017), analizamos que la autodeterminación de la población participante es sin duda parte fundamental de la intervención profesional. Esto lo vemos en la verbalización de la entrevista a TSE-05:

Bueno. Es para mí sumamente importante y ahí volvemos, ¿verdad?... Sobre tratar al estudiante, con mucho respeto, que ellos sepan que el recurso que está aquí está disponible para poderles ofrecer un servicio para que ellos puedan ser escuchados, para que puedan ser tratados con respeto. Y que ellos sepan que, en mí, más allá de una, de una aliada en términos, ¿verdad? Desde yo velaré que se respete su derecho como estudiantes, que ellos sepan que la escuela tiene unos recursos disponibles para poderlos atender y atenderlos bien, y en ese sentido, pues nuestra escuela cuenta con un personal. (TSE-05)

Lo que se pretende en las intervenciones profesionales es reconocer los derechos del estudiantado a un servicio de calidad y digno, que se les escuche y valide sus situaciones, más allá de la interpretación personal que pueda tener el trabajador o trabajadora social escolar, sino que se hace disponible para dirigir sus servicios al desarrollo integral del estudiantado. El análisis, según la teoría crítica en esta narrativa como nos menciona Peralta (2019), es que la interpretación que ha llegado el o la profesional del trabajo social escolar se fundamenta en sus intervenciones con los valores profesionales, del respeto a la dignidad humana y a la diversidad en todas sus manifestaciones y pluralidad. De esta entrevista con TSE-05 se desprende la siguiente narrativa:

Bien buena, bien buena, porque esos estudiantes tienen la confianza de venir y de expresarme, verdad, por la confianza que se ha establecido. ¿Cuáles han sido las situaciones que han ocurrido en sus diversas casas? Bueno porque los estudiantes

reconocen y ven en mí un personal de apoyo y una persona de ayuda, que eso es lo que se trata esto. Así que para mí ha sido bien, bueno, bien, bueno, y no tan solo por eso, porque el asunto es que ellos han comentado con otros estudiantes donde la trabajadora social que ella te va a ayudar y eso ha sido bien buenos, porque entonces los muchachos vienen, muchos vienen a la oficina y vienen sin presión ninguna, o sea ellos, ellos siempre van a venir.

La confianza que se establece durante la intervención profesional demuestra que el ejercicio profesional de los y las trabajadoras sociales escolares crea un espacio seguro, propiciando que el estudiantado que se identifique con diversidad sexual e identidad de género distinto a la heteronormatividad se fortalezca en su formación integral como ser humano, a parte de la seguridad escolar y de aprendizaje que promueve, como se establece en el Código de Ética (CPTSPR, 2017).

Discursos Hegemónicos en las Intervenciones Profesionales

Esta reconoce la implicación en los posicionamientos éticos políticos en la práctica profesional del trabajo social escolar, como en el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de diversidad de género e identidad sexual. Se entiende como discursos hegemónicos aquellos movimientos o argumentos sociales que asumen poder sobre otras poblaciones. Esto basado en el análisis de las entrevistas. Aun cuando desde la academia se habla sobre los discursos hegemónicos o de poder, se entiende que existe desconocimiento en profesionales del trabajo social escolar sobre este. Rozas (2010) hace mención que las intervenciones profesionales reproducen la relación de recurso-demanda en la cual se inscribe la comprensión fragmentada de lo social. Es la acción social del Estado en la figura representativa de éste en los escenarios sociales. Es así el rol de TSE en las escuelas públicas, donde la

implementación de la política pública es la relación entre el Estado y la población estudiantil. Si el gobierno establece política pública que invalide los derechos humanos o no facilite espacios seguros para el apoderamiento de las personas vulneradas, es la vía a que profesionales del TSE la ejecuten o la implementen desde el poder. El Código de Ética (CPTSPR, 2017) señala que los y las profesionales del trabajo social no deben utilizar su posición para discriminar o ejercer opresión, reconociendo siempre la pluralidad y la diversidad de expresiones. En respuesta a la pregunta ¿Qué son para ti los discursos hegemónicos y cómo inciden éstos en la práctica profesional?, los resultados fue que cinco de seis participantes respondieron que desconocían el significado de discursos hegemónicos. La respuesta de TSE-003 fue: “No conozco el concepto. Si me lo explicas, te puedo hablar, pero no conozco el concepto.” (TSE-003)

Se procedió a definir qué son los discursos hegemónicos como aquellos argumentos de poder en la sociedad. El lenguaje no verbal de TSE-003 fue de asombro en su rostro, levantando las cejas y abriendo los ojos grandes. Su respuesta a la definición fue:

Guau, que difícil porque sé que hay un movimiento bien fuerte de feminismo. Este bien fuerte y hay grupos que no apoyan ese tipo de grupo, o sea, que no conozco, que domina al otro, yo por lo menos lo que veo, sí entiendo que en términos de la práctica hay mucho que cambiar. En la práctica, sí, pero yo me prendo, yo me meto en las redes y oigo de feministas extremistas que hasta quieren cambiar el idioma, lo utilizo de la utilización de ciertos artículos, etcétera, etcétera, y un grupo que trata de oponerse a ese cambio. No sé quién domina a quién, de verdad, no sé. (TSE-003)

El análisis según la teoría crítica a esta narrativa es, que a pesar de que los discursos hegemónicos asumen poder sobre otras posturas y planteamientos, se percibe resistencia a movimientos feministas que abogan por la equidad, en este caso, de género. La verbalización

sobre el cambio en el lenguaje para ser uno inclusivo, muestra el sesgo de posturas y la falta de adiestramientos relacionados con el tema. Es la oportunidad para profundizar en otras investigaciones sobre la importancia del uso de pronombres o artículos que sean de acuerdo con la identidad de género de cada persona, en esta ocasión, del estudiantado que se identifique con otras diversidades sexuales o identidades de género. No sólo TSE-003 reflejó desconocimiento sobre el tema al realizarle la pregunta, también se ve en la respuesta de TSE-002 al verbalizar: “Este explícate un poquito mejor que no te pude entender.” (TSE-002)

A la entrevistadora reformular la pregunta sobre los discursos hegemónicos, la respuesta de TSE-002 fue la siguiente:

Bueno tiene que, por favor, en verdad tiene que esos discursos lleguen al trabajo social, porque en algún momento. A ver, como usted dice, que mayormente están en la palestra pública bien este. A mí me hablan de ciertas cosas, pues yo, por ejemplo, un ejemplo, los otros días en la escuela. La Guardia me dice, Mira, mira, que ella, tú allá abajo, haciendo este un espectáculo, dos, dos chicas. Y yo le digo a ella, mira, eso es problema de ellas. Ah, pero eso no se puede hacer en la escuela ayer, pues tírate tú y díselo. Yo lo que puedo hacer es orientarlas, pero yo no puedo, este discriminar a ella. ¿Están dentro de la escuela? Pero ya no puedo recriminarle yo lo que puedo hacer, es orientar la que modifiquen la conducta dentro de la escuela. Eso es todo. ¿Y te pude contestar, verdad? (TSE-002)

Esta verbalización demuestra que, al interior del escenario escolar, entre el personal docente y no docente existen discursos hegemónicos, que promueven el discrimen por diversidad sexual e identidad de género. TSE-002 argumentó que su rol es de orientar sobre la acción dentro de la escuela, como un espacio que promueve la educación y el crecimiento personal y

académico, que no se puede permitir los actos de índole sexual al interior del plantel, ya sea por expresiones corporales. Reconociendo que profesionales del trabajo social escolar tienen la presión de capacitar en muchas ocasiones al estudiantado, como al personal docente y no docente sobre los derechos humanos, es razón para crear una sobrecarga administrativa de los quehaceres profesionales, vulnerando las intervenciones profesionales. De ser de otro modo, si TSE-002 hubiese intervenido en esta situación discriminando en relación con ser una pareja homosexual, se daría una acción de violación a la ética y al derecho de la autodeterminación a ser quien quiera ser. Debemos reflexionar sobre eventos al interior y al exterior de los escenarios escolares cuando agentes externos a la profesión tienen una visión distinta a los valores del trabajo social.

Capacitación Profesional y Modelos de Intervención

En esta sección se relacionan dos conceptos: capacitación profesional y modelos de intervención. En la capacitación profesional se establecen los adiestramientos, talleres o cursos ofrecidos por el Departamento de Educación a profesionales del trabajo social escolar donde se trabajen temas sobre diversidad sexual e identidad de género. Rozas (2010) plantea que la intervención profesional debe estar operacionalizada en el contexto social, sus implicaciones, necesidades que atiendan los problemas sociales. Es necesario que para tener una práctica profesional atemperada a las realidades sociales de la población participante se tenga la educación actualizada según las investigaciones recientes o teorías que se apliquen al escenario. Según las verbalizaciones, se define la capacitación profesional como los adiestramientos que recibe profesionales del trabajo social escolar sobre política pública establecida o implementada por el DE o que sean acorde con base científica o de evidencia que resulte en prácticas profesionales validadas y que defiendan los derechos humanos. En esta investigación las seis personas entrevistadas mencionaron que no han recibido en ningún momento de su ejercicio

profesional escolar algún adiestramiento por el DE sobre el tema de diversidad sexual o de identidad de género en la población estudiantil. TSE-001 verbalizó:

Pues..., básicamente, no he participado en talleres como tal, que yo recuerde. Tal vez sí, pero realmente, ahora mismo no recuerdo ninguno. ¡Quizás sí! Pero yo creo que..., he tratado verdad..., No he tratado..., trato... ¡Me mantengo al día sobre el tema! Me mantengo al día sobre el tema porque... hago lecturas, leo sobre el tema... me gusta hablar sobre el tema, discutir sobre el tema con... otros profesionales, con otros amigos... ¡Me mantengo al día!... (TSE-001)

Lo que le ha facilitado el adquirir herramientas durante una intervención profesional adecuada ha sido su auto disciplina en educarse sobre el tema, no porque haya habido capacitación profesional por el DE. Santos (2006), citado por Peralta (2019), argumenta que la naturalización de lo hegemónico, patriarcal y colonial en el conocimiento establecido, aceptándolo como lo verdadero es una situación que precariza y vulnera la falta de educación y adiestramiento en el tema de diversidad sexual e identidad de género en la población estudiantil. Demuestra, a su vez, la falta de vinculación de la administración en el DE y de la supervisión en Trabajo Social Escolar en atender todas las necesidades del estudiantado. Entiéndase que, a pesar de existir una carta circular que establezca penalidad por acoso escolar a la población estudiantil de diversidad de género e identidad sexual no heteronormativa, se entiende que no ha tenido el espacio para adiestrar al personal de trabajo social escolar en relación con el tema. Situación que refleja la vulnerabilidad de esta población ante el sistema del DE y las implicaciones que pueda tener dentro de su proceso de formación escolar y para la vida. Del mismo modo que TSE-001 se autogestiona en la educación, TSE-006 ha tomado cursos vinculados al tema. Verbaliza que:

Bueno..., en mi caso..., soy una persona que... me mantengo leyendo por mi cuenta... y he participado..., he tomado... he participado en muchas... mucho desarrollo profesional sobre... el tema..., y... busco estar expuesta ante el nuevo vocabulario, investigaciones... Así que,... requieren que uno como profesional esté receptivo... al aprendizaje continuo y actualizarse... y autoevaluarse continuamente desde su práctica. Así que,... esto lo he hecho a través... de mantener..., pues, mi colegiación, pero más que mantener mi colegiación... mi compromiso de mantener una, mantenerme actualizada en las competencias de la profesión... Y yo dije..., pues yo tengo que contar con herramientas para... apoyar mejor a mi comunidad escolar, en esa transformación tanto a maestros como a padres, pero sobre todo a... los estudiantes... que son nuestra razón de ser. Ellos son nuestra clientela principal. (TSE-006)

En contraste con la política del DE en atender las necesidades de la población estudiantil, vemos como se precariza las circunstancias de profesionales del trabajo social escolar, permitiendo que la cuestión social ahogue las condiciones laborales y personales del personal, teniendo que sufragar educaciones continuas para sentirse con las herramientas para dar un servicio de calidad y digno.

Tenemos la capacitación profesional como la herramienta que viabiliza intervenciones adecuadas, fundamentadas en perspectiva crítica de estar a la vanguardia en los conocimientos para entender la realidad social de la población participante. A esto, debemos añadir la capacidad de implementarlo por medio de los modelos de intervención atemperados a las necesidades de cada estudiante, con el propósito de garantizar los derechos humanos y el respeto a la autodeterminación y diversidad. Los modelos de intervención se definen, según las narrativas de profesionales del trabajo social escolar en esta investigación, como aquellos

acercamientos que se realizan basados en modelos de intervención en la profesión. Tiene relación con los conocimientos que profesionales del TSE tiene al realizar intervenciones adecuadas y atemperadas con la realidad social de la población estudiantil y, reconocer que las competencias profesionales del TSE están en validar las necesidades y situaciones de cada estudiante, además de identificar medios para manejar de manera ética y con perspectiva de derechos humanos. Por el contrario, el manejo de estudiantes con diversidad sexual e identidad de género no heteronormativa es referirlo a disciplinas de las ciencias sociales, como la psicología. Deja entrever que, por tener que manejar otras situaciones académicas en la escuela, no trabajan el caso con el estudiantado y sus familiares. Lo vemos en la verbalización de TSE-004:

Sobre todo, respeto. Saberlos escuchar, ehh... Empatía... Permíteles que..., que ellos se puedan expresar porque esta comunidad muchas veces, este..., viven en secreto, este..., viven escondidos dentro de su misma casa. Y yo..., yo, para mí... Y yo he tenido varios estudiantes con los que he podido trabajar sobre el tema y el hecho de que ellos se sientan en la confianza, de poderme decir “yo tengo esta preferencia sexual y yo no me atrevo hablarlo en mi casa”, eso es algo que yo tengo que valorar. Valorar el hecho de que se sienta en confianza conmigo y que me está dando esa información... que es privilegiada... porque si no se ha atrevido, a veces, ni siquiera compartirlo con su familia. O sea, que... Lamentablemente, de los casos que he tenido, pues, muchas veces he tenido que, entonces que dirigir el servicio de ayuda por otros canales para que los papás puedan llevar al estudiante al servicio. Pero si..., este..., preparando al estudiante a que cuando esté frente a ese profesional. O sea, me explico... ehh..., ehh... A veces los he tenido que referirlos a un psicólogo... (TSE-004)

Analizado desde la teoría crítica según Peralta (2019), el posicionamiento ante la situación de tener a un o una estudiante que visita al profesional del trabajo social por sentir la necesidad de acompañamiento porque no siente la seguridad de poderle comentar a su familia y que sea referido a otro u otra profesional de la conducta humana para ser canalizada la situación es un asunto de gran urgencia. Se puede analizar que el o la profesional no tiene las herramientas para realizar la intervención junto con el o la estudiante y su familia, situación que vulnera la intervención y la confianza entre profesional del trabajo social escolar y la comunidad escolar. Llegamos a la conclusión, dado que TSE-004 verbaliza que valora y respeta a ese o esa estudiante, pero puede que sienta la inseguridad de poder manejar la situación dado que entiende que no tiene la suficiente información o conocimiento para atender la situación. Otra forma de analizar esta situación es el factor tiempo. Dentro de la jornada cargada y completa de tareas, el o la profesional del trabajo social escolar puede sentir que no cuenta con el suficiente tiempo para realizar la intervención junto con la familia. Se vincula la cuestión social y precarizada de cómo se establecen los roles y tareas de los y las profesionales cuando deben atender un sin número de situaciones en un mismo tiempo. En contraste a esta situación, podemos analizar la verbalización de TSE-003:

Una niña transgénero es que va su problema, va a tener relación con el proceso que está viviendo. Puede que sea otro tipo de situación... Aquí todo tiene que girar en torno al funcionamiento escolar, todo lo que pueda afectar de alguna manera su funcionamiento escolar y el estudiante viene aquí. Ya se ha referido o auto referido, pues yo lo atiendo. Sí tiene que ver con su orientación sexual. OO. Cualquier otra cosa, pues él lo verbalice y trabajamos y hay que hablar con mamá. Yo he tenido que hablar con mamá para hablarle sobre la orientación sexual de su hijo. Si es que si el estudiante mm me pide ayuda, que

trabajamos portales, eres estudiante para enfrentar el proceso, decirle, mira, mamá o papá, pues esto es lo que pasa. Pero todos en ese caso surge del mismo estudiante...

(TSE-003)

En esta narrativa podemos analizar que TSE-003 tiene ambas versiones: tuvo la seguridad de poder intervenir con la estudiante y tuvo el tiempo para canalizar la situación en conjunto con la familia. Es un asunto que se puede ver desde la perspectiva y las experiencias de cada profesional, como plantea Rozas (2010), donde la intervención profesional desde el trabajo social debe tener presente la autonomía de las competencias profesionales, no guiadas por la interpretación del Estado en las políticas públicas. Deja al análisis que los escenarios escolares descansan en el quehacer profesional de profesionales del TSE, no tomando en consideración la multiplicidad de factores y elementos que están presentes en la cuestión social, económica y de interpretación de las realidades sociales en la diversidad de población estudiantil. También de cuán provisto tenga sus herramientas por medio de adiestramientos y talleres facilitados por el DE.

Proyecto Ético-Político y las Competencias Profesionales en las Intervenciones

En esta categoría se definen dos conceptos: el proyecto ético político y las competencias profesionales del TSE durante las intervenciones. El Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico (2017), en su Código de Ética, define el proyecto ético político como el compromiso de propiciar procesos de participación amplia entre la matrícula de colegas en la discusión de asuntos medulares que construyan espacios de defensa de los derechos humanos y la concretización de políticas sociales que promuevan la justicia, la equidad y el mejoramiento de las condiciones de trabajos. Se desprende del análisis en las entrevistas que profesionales lo vinculan con las discusiones sobre temas de implementación de política pública y la respuesta

del CPTSPR en ellas. En varias de las respuestas a la pregunta ¿Cómo vinculas el proyecto ético-político de la profesión del trabajo social en las políticas públicas educativas y las intervenciones profesionales con poblaciones con diversidad sexual e identidad de género?, cinco de seis participantes, respondieron que desconocían sobre el proyecto ético político. Se observó que, ante el desconocimiento, no se logró identificar cómo lo vinculan a su práctica profesional y sus intervenciones con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. TSE-003 verbalizó:

No conozco a la mitad de las cosas que tú me has mencionado ahí, no sé. No conozco las políticas públicas ni las que van a hacer ni las que están en análisis y en discusión no las conozco. Sé que han hablado algo del chat de que hay unos grupos en el Colegio de trabajo social. Espero que realmente en qué consiste sería faltar a la verdad, ponerme a hablar sobre el tema porque es lo que conozco de oídas, por encimita, porque vuelvo y te repito en el día a día de mi vida. (TSE-003)

Peralta (2019) plantea que es necesario considerar en las intervenciones profesionales desde la teoría crítica en reconocimiento de la otredad, traído desde el análisis requiere tener la capacidad de tener los sentidos dirigidos a la transformación social en el intercambio de razones. Una mirada a la pluralidad del colectivo para crear espacios de cambios y de posturas de defensa de los derechos humanos, la diversidad, la equidad y la autodeterminación. Lo que se establece en el análisis desde la teoría crítica, que es necesario entender que la vinculación del proyecto ético-político apuesta al junte en el colectivo que promueve la profesión en el país desde el CPTSPR, partiendo desde el eje principal, las intervenciones profesionales entre TSE y población estudiantil. No debe verse como situaciones alejadas, el quehacer profesional no se relaciona con procesos de participación en la política pública, promoviendo la justicia social,

económica y condiciones laborales adecuadas. Sin embargo, podemos traer que hay un vínculo a la política pública en sí, no desde el posicionamiento de la formulación, sino de que existen. La experiencia en la narrativa de TSE-002 lo extrapola a su vínculo religioso y sus prácticas dentro de su cristianismo. Apela a la igualdad como significado de lo ético-político, a diferencia de los valores de la profesión que se fundamentan en la equidad y justicia social. Aun cuando en las entrevistas separan sus valores personales y argumentan que el valor principal en las intervenciones profesionales con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género debe ser el respeto, en la construcción del conocimiento establecen el vínculo con sus posturas personales y experiencias previas de sus relaciones culturales y prácticas religiosas. TSE-002 verbalizó:

Bueno, yo, mi sentir, hay que trabajar con todos por igual. No, la política pública, todos por igual, porque todos tenemos derecho. Y todos somos iguales, somos hijos ante los ojos de Dios todos. Independiente a sean ateos, sean cristianos fundamentalistas, sean discípulos, el católico, hay que trabajar con todo esto. Te lo digo por experiencia de la Iglesia en toda persona. Lo que a veces lo que le choca la gente es la palabra. Bien de la palabra, que es la que queda en el corazón de la persona. Hay veces que se molestan y se van. (TSE-002)

Desde el análisis crítico se entiende que el desconocimiento en la vinculación del proyecto ético político de la profesión es un área a fortalecer, al establecer cuáles son las competencias profesionales para realizar intervenciones basadas en los derechos humanos, la equidad y la justicia social, con el compromiso de participar en procesos colectivos que propicien la política pública y condiciones laborales que trascienda la cuestión social, la precarización y la inequidad en el reconocimiento de la profesión como una de derechos humanos y esencial para alcanzar la justicia social, económica y ambiental.

Reconociendo el camino a recorrer en el colectivo de profesionales del trabajo social, establecemos una relación entre el proyecto ético político y las competencias profesionales en el establecimiento de la relación profesional en las intervenciones. Analizado el concepto del proyecto ético político, definimos las competencias profesionales según las verbalizaciones como las destrezas que tienen profesionales del trabajo social escolar para llevar a cabo intervenciones o roles en el escenario escolar. Son aquellas que durante las entrevistas fueron vinculadas a los valores de la profesión y los servicios que facilitan colegas del trabajo social escolar en este escenario comunitario. Según Viana Vázquez (2014), las competencias profesionales en trabajo social son la síntesis de la conducta profesional que integran el conocimiento, las destrezas y actividades de la ejecución e intervención. Aun cuando en las universidades se trabajan los currículos con las competencias profesionales del trabajo social, en la práctica de campo pareciera una línea fina en lograr identificarse desde la perspectiva de cada profesional. Al realizar la pregunta ¿Qué competencias profesionales tienes para realizar intervenciones con estudiantes de diversidad sexual o identidad de género?, la respuesta de TSE-003 fue: “No conozco. ¿Hay alguna competencia en particular? No sé. Como siempre estaban.” (TSE-003)

Profesionales del TSE pueden llevar años realizando diversas intervenciones, pero es necesario puntualizar que esto no es sinónimo del dominio de los términos en la vinculación entre las tareas y roles de lo que se hace día a día, versus los términos asociados desde el gremio profesional desde el CPTSPR y la academia. No quiere decir que colegas del trabajo social escolar no cuenten con las competencias profesionales necesarias para realizar intervenciones con perspectiva de derechos humanos. Significa que es posible que no se den las debidas

educaciones continuas o se inserten estos términos en las que ya reciben desde el área administrativa del DE. Un ejemplo de esta necesidad lo vemos en la narrativa de TSE-005:

Pues mira. Interesante esa pregunta nunca había pensado sobre eso y obviamente el asunto de escuchar, de no juzgar, de ofrecer opciones de reconocer el respeto que mereces estudiante. De servir de apoyo de cierta manera para ellos y para sus familias. ¿El conocer verdad distinta? Quizás algunas personas que me pueden ofrecer alguna.
(TSE-005)

Gergen (1985, 1996) plantea que desde la teoría socioconstruccionista la realidad social es construida por las subjetividades e interpretación de la realidad social. Podemos analizar que en profesionales del trabajo social escolar el proceso de construcción de las realidades sociales de estudiantes de diversidad sexual e identidad de género se basa en la igualdad de derechos humanos y de tener acceso digno a los servicios en la escuela, más allá de identificarlos como población vulnerabilizada por el estigma social.

Retos Enfrentados en la Práctica Profesional

En esta categoría encontramos que profesionales del trabajo social escolar entrevistados verbalizaron varios retos que han experimentado a través de sus años de experiencia durante intervenciones con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. Según las respuestas a la pregunta ¿Qué retos y limitaciones podrían experimentar profesionales de trabajo social escolar al momento de intervenir con jóvenes de diversidad sexual e identidad de género?, los hallazgos están que las acciones entre el estudiantado hacia la población sexo diversa y de identidad de género no heteronormativa es contraria a lo establecido en las cartas circulares que establece que no se debe permitir o promover el acoso escolar por estos motivos, ni por ningún otro. Rozas (2010) señala que el despliegue de un conjunto de tensiones por la construcción

social de lo que son los problemas sociales a través de la política pública y sus manifestaciones son las vertientes que experimentas profesionales del trabajo social durante sus intervenciones. Esto complejizado en la precariedad de las condiciones de trabajo, la falta de supervisión y acompañamiento, añadiendo la interpretación de las realidades sociales en los escenarios sociales, destacando en este análisis la escuela. Son indicadores que exacerban los retos enfrentados por profesionales del TSE y se traduce en intervenciones con poblaciones vulneradas por las condiciones sociales y de estigma, como la población estudiantil sexo diversa y de identidad de género no heteronormativa. Lo vemos en la verbalización de TSE-001:

Pues, este... Uno de los mayores retos es, ehh..., que los demás respeten a estos estudiantes, respeten su identidad de género, diversidad. Que no los acosen, que eviten el acoso con ellos, ehh... Y que sí lo han hecho, se reconcilien, verdad..., puedan pedir perdón, se reconcilien, ehh... Mediar..., mediar entre estudiantes que... que..., que se mofan de ellos, que se burlan de ellos, que los pueda..., que lo acosan... por su identidad, por su género, por su manera de vestir, por su forma de ser. Ese ha sido el mayor reto. (TSE-001)

La intervención del profesional de trabajo social escolar es una dirigida a la mediación de conflictos y a la aceptación de la diversidad. Sin embargo, existe un asunto de falta de prevención o de educación en las escuelas atendiendo este tema, a parte del constante adiestramiento al personal de trabajo social escolar en relación con las políticas públicas sobre diversidad sexual e identidad de género. De por sí las tareas y roles que se les asignan a los colegas en las escuelas es mucha, existe un rezago en el manejo de estas situaciones en el escenario escolar en conjunto con el personal administrativo y docente. Lo vemos en la narrativa de TSE-006:

¿Qué reto? ¡Ahh, bueno! Pues, parte de los retos es... que no... se nos, que ... que no se reconozca tu capacidad profesional, para... intervenir con estas comunidades, ehh..., como profesional. A veces pienso que el director también se cree trabajador social, los maestros también se creen saber y no quieren darle parte o pueden obstaculizar un caso llegue a ti. Porque yo no estoy en los salones. Yo tengo sobre 200 estudiantes. ¡Yo dependo de ese ojo y juicio del maestro, y los directores para que los casos me lleguen! Así que, en esos casos de que el modo de referidos sea por... por maestros y director, ¡me preocupa que sus juicios personales, sus valores personales se antepongan!, para decirle al estudiante o decir “este caso amerita la intervención de la trabajadora social”. (TSE-006)

De Sousa Santos (2018), citado por Peralta (2019) menciona que las personas oprimidas sufren la definición de sus problemas sociales basadas en lo establecido por la construcción social. Es el espacio de constante opresión y de desigualdad para quienes a diario sufren el estigma de los prejuicios y del discrimen. Esto como consecuencia del reconocimiento de los saberes y razones diversas, integrando es ella la diversidad sexual e identidad de género. Es desde el colectivo de trabajo social que se establecen los parámetros y las métricas para el reconocimiento al respeto y a la dignidad humana. Es en la validación de los derechos humanos donde se garantizan la equidad, la justicia y por sobre todas las cosas, la libertad a la autodeterminación como eje central para la justicia social.

Capítulo III - Reflexiones finales y recomendaciones

En este capítulo se presentan las reflexiones y recomendaciones sobre los hallazgos en la presente investigación cualitativa con diseño fenomenológico. Las dimensiones analizadas fueron el posicionamiento de profesionales de trabajo social escolar ante políticas públicas sobre diversidad sexual e identidad de género; y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género en las escuelas superiores de la Región Educativa de San Juan (ORE SJ) del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). El análisis y reflexión están basados en el marco teórico y la revisión de literatura estudiada para esta investigación. A su vez, se realizan recomendaciones dirigidas al DEPR, al Programa de Trabajo Social Escolar de la ORE SJ del DEPR, al Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico (CPTSPR), a profesionales de trabajo social escolar, a los programas de trabajo social en Puerto Rico, a la formulación de política pública y a futuras investigaciones. Por último, se recogen las limitaciones encontradas durante la investigación.

Posicionamiento ante las Políticas Públicas de Diversidad Sexual e Identidad de Género

El trabajo social a nivel macro desarrolla la identificación de necesidades en las distintas comunidades, lo que a su vez provoca que el estado promulgue políticas públicas encaminadas a atender dichas necesidades. Por otra parte, a nivel meso el trabajo social impacta las condiciones bajo las cuales se dará la prestación de servicios a las distintas comunidades en general; mientras que a nivel micro, el trabajo social impacta a cada participante y/o sus familias luego de una intervención directa. En nuestro caso, las necesidades identificadas en materia de derechos humanos y la diversidad sexual e identidad de género, son atendidas a través de la imposición condicionada (de fondos económicos) de leyes federales, o en algunos otros casos, con la promulgación de políticas públicas, contenidas en las cartas circulares del DEPR (macro).

Estas cartas circulares, una vez aprobadas, deberán ser divulgadas e implementadas en las regiones educativas (macro) y/o en cada comunidad escolar que la conforma (meso), como una guía para la intervención directa con el cuerpo estudiantil de diversidad sexual e identidad de género (micro). A nivel micro el trabajo social denuncia aquellos aspectos en la implementación de los protocolos, producto de las políticas públicas, que atenten contra los derechos humanos y la dignidad de las personas, en su práctica profesional con las poblaciones estudiantiles atendidas.

Los principios y valores fundamentales como profesionales de trabajo social se establecen en el *Código de Ética Profesional* (CPTSPR, 2017), basando y sustentando la prestación de servicios en afianzar y garantizar los derechos humanos, la equidad, la justicia social mediante un accionar transformador. Se sustentó en esta investigación que estas y estos profesionales dentro del escenario escolar no se vislumbran como parte del proceso del establecimiento de las políticas públicas, a pesar de que son sus ejecutoras y ejecutores. Aun así, aunque la gran mayoría no conocía alguna política pública específica a la comunidad estudiantil sexo género diversa, sostuvieron que sus principios y valores éticos junto a la política general del DEPR apoyan su ejecución en defensa de los derechos humanos del cuerpo estudiantil y sus familias. Comprenden los obstáculos que se han presentado para establecer políticas públicas específicas para estudiantes de diversidad sexual e identidad de género, ante las presiones de grupos conservadores en pro de la familia tradicional. A la misma vez, reconocen que el DEPR ha asumido una postura conservadora y validan la necesidad de que se establezcan cartas circulares específicas para ampliar los derechos estudiantiles, los protocolos e improvisar la prestación de servicios.

Sin embargo, la mayoría se contradice al insistir que la política pública de la agencia pudiera ser suficiente para evitar el discrimen. Más allá de evitar el discrimen, es la validación, la visibilización y brindar espacios seguros al estudiantado de diversidad sexual e identidad de género, quienes tienen necesidades y situaciones de vida particulares, que deben ser trabajadas mediante protocolos sistematizados. No se identificaron sesgos en las posturas e intervenciones de las y los profesionales TSE, en cuanto a la influencia de los valores personales sobre los profesionales, pero sí en constructos personales heteronormativos en algunos miembros de la comunidad escolar.

Del proceso de análisis de la presente investigación se desprende que, las y los profesionales de TSE bajo estudio manifiestan desconocimiento de los conceptos específicos con relación a la diversidad sexual (DS) e identidad de género (IG) y, por ende, a los discursos hegemónicos presentes, tanto en aspectos de la política pública, como en los procesos de intervención con estas y estos estudiantes. Tal desconocimiento se traduce en dilemas éticos que entorpecen la identificación y atención de las y los TSE ante las necesidades particulares de estas comunidades, principalmente, por la falta de programas de capacitación que les sirvan de guía para una práctica profesional inclusiva. También se concluye, que las y los profesionales de trabajo social escolar no establecen con facilidad el vínculo existente entre el ejercicio del trabajo social y las políticas públicas, ya que no identifican las distintas formas de insertarse como ejecutores. Los dilemas éticos se agudizan ante la falta de conocimiento de las cartas circulares educativas sobre DS e IG, dado que entorpecen los procesos de las y los TSE al trabajar los derechos de estas poblaciones. La carencia en la claridad de interpretación de las cartas circulares educativas aumenta el riesgo de violentar sus derechos, restarle oportunidades en

igualdad de condiciones y dificultar su proceso personal de aceptación y comunicación de su identidad y desarrollo de su libre personalidad.

Al momento de trabajar situaciones particulares de diversidad sexual e identidad de género, mayormente dichas necesidades se atienden de manera general, bajo los principios del Código de Ética Profesional (CPTSPR, 2017) y no desde la especificidad de sus necesidades y situaciones particulares. Finalmente, se resalta que existe una marcada limitación en el establecimiento profesional ante la ausencia de un estudio de necesidades que recoja la especificidad de dichas comunidades, al margen de la acostumbrada jerarquización y limitación de las políticas públicas aplicables.

Establecimiento de la relación profesional

Rozas (2010) trae su análisis y vinculación entre la cuestión social y la intervención profesional desde el Trabajo Social. Plantea que el sistema capitalista instaurado en la sociedad moderna es el eje transversal en las intervenciones profesionales y las políticas públicas en la profesión. Lo que implica que la intervención profesional es la respuesta a lo social dentro de la relación entre el Estado y la sociedad. En esta investigación trabajamos el DEPR como la agencia que representa al Estado y a la población estudiantil como la sociedad. Lo que quiere decir que, profesionales del trabajo social escolar ejercen para implementar la política pública del DEPR como el Estado en la población que intervienen, teniendo en la mirada que sus intervenciones deben estar sostenidas por los valores de la profesión en defensa de los derechos humanos, la equidad y el acceso a los servicios sin discriminar, en este caso por su diversidad sexual e identidad de género. Desde la teoría crítica, analizada por Peralta (2019), sostiene que la praxis como movimiento entre la ontología (el estudio del ser humano y sus significados) en compañía con la transformación de la realidad y del pensamiento. Con esto establecemos que

profesionales del trabajo social escolar deben estar guiados por los pilares de la profesión establecidos en el Código de Ética del CPTSPR (2017) que establece la dignidad humana, el respeto y la autodeterminación como elementos fundamentales de toda práctica e intervención profesional, incluido el acompañamiento y supervisión como criterios de fortalecimiento al ejercicio. Esto sustenta las narrativas de las y los profesionales de TSE que fueron entrevistados, y su razón principal para garantizar el acceso a un servicio digno y seguro desde el escenario escolar lo es el valor del respeto.

Peralta (2019) reflexiona que parte de los retos que tenemos los profesionales del trabajo social en la actualidad es el desafío de ampliar los márgenes a todas las personas sobre sus derechos humanos en todos los campos que nos insertemos. Bien es así, desde el escenario escolar, donde el rol del trabajo social escolar debe basarse en modelos de intervenciones con perspectivas críticas, fundamentadas en dimensiones del respeto, la equidad, la diversidad y la autodeterminación (CPTSPR, 2017). Peralta (2019) trae que toda intervención llevada en la praxis profesional debe adquirir nuevos sentidos y conformado nuevas totalidades dialécticas con la experiencia vital de las nuevas generaciones. Reconocemos que nuestras poblaciones más jóvenes han provocado cambios en los modelos de socialización y de identificación, integrando el uso del lenguaje. De modo en cómo nos nombramos, nos identificamos y llevamos a cabo nuevas realidades sociales. Así la práctica profesional del trabajo social escolar, el atemperarse a los contextos históricos con metodologías y modelos de intervenciones que atiendan la realidad social de nuestras poblaciones estudiantiles que se son de diversidad sexual e identidad de género no heteronormativa y que debemos reconocer como seres humanos que tienen derechos.

Recomendaciones

A través del análisis de los hallazgos encontrados en las narrativas de las y los profesionales de trabajo social escolar, las investigadoras han planteado recomendaciones para aportar al mejoramiento del ejercicio profesional del trabajo social en el contexto escolar y con las poblaciones a las que sirven. Tomando en cuenta los factores, tanto internos como externos, que influyen e impactan el accionar profesional en las escuelas. Como, por ejemplo, en los factores externos se encuentran la organización institucional en donde ejercen la profesión, el contexto histórico-socio-político-cultural en que se sitúan y las necesidades particulares de las poblaciones a las que sirven. Mientras que, en los factores internos, de cada profesional de trabajo social, están las posturas personales provenientes de sus experiencias laborales, ya bien en lo relativo al conocimiento de la terminología, como en lo relativo al conocimiento de los modelos de intervención para la población de diversidad de género e identidad sexual en el contexto escolar, y las subsecuentes políticas públicas específicas aplicables.

En el escenario escolar, las recomendaciones van dirigidas a la institución del DEPR, como agencia que establece las cartas circulares educativas y normativas que se implantan para la comunidad escolar; al Programa de Trabajo Social Escolar de la ORE SJ del DEPR, en el que se establece administrativamente las funciones de profesionales de trabajo social escolar; y al CPTSPR, gremio profesional que regula el accionar profesional. Además, al colectivo de profesionales de TSE, a los programas de trabajo social en Puerto Rico en los que se forman las futuras y futuros profesionales, y, por último, sugerencias para que se realicen futuras investigaciones.

Departamento de Educación de Puerto Rico

1. Formular cartas circulares educativas específicas para garantizar y afianzar los derechos humanos de la comunidad estudiantil de diversidad sexual e identidad de género.
2. Proveer, en forma estructurada, organizada y digitalizada, accesibilidad de las cartas circulares educativas, órdenes ejecutivas y normativas que se han establecido, derogadas y/o aquellas que se encuentran vigentes, en beneficio de la comunidad escolar y al público en general.
3. Crear y mantener un registro actualizado sobre las cartas circulares y que se emitan comunicado indicando cuando éstas son cambiadas o derogadas.
4. Promover la creación de estadísticas dirigidas a la identificación de necesidades y asuntos relacionados con la comunidad estudiantil de diversidad sexual e identidad de género.
5. Establecer capacitaciones a profesionales del trabajo social escolar que trabajen temas sobre diversidad sexual e identidad de género que atiendan la población estudiantil, además de modelos que respondan a intervenciones basadas en derechos humanos y atemperadas a la realidad social puertorriqueña.

Programa de Trabajo Social Escolar del DEPR

1. Sistematizar los protocolos de divulgación de las cartas circulares educativas, órdenes ejecutivas y normativas relacionadas con las funciones de las y los profesionales de trabajo social escolar.
2. Incorporar las categorías de diversidad sexual e identidad de género en el estudio de necesidades estudiantiles y en los informes sobre acoso escolar.

3. Realizar una evaluación de temas de mayor necesidad de adiestramientos con profesionales del trabajo social escolar que se acerquen a la realidad social de la población estudiantil.

Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico

Establecer una alianza interagencial con el Departamento de Educación de Puerto Rico para subvencionar los costos de la capacitación en la certificación de intervención en asuntos de diversidad sexual e identidad de género.

Colectivo de Profesionales del Trabajo Social Escolar

Identificar un enlace entre las Oficinas Regionales Educativas (ORE) y el colectivo de profesionales de trabajo social escolar para establecer, por medio de mecanismos de comunicación, la divulgación, actualización y discusión de políticas públicas en materia de diversidad sexual e identidad de género.

Programas de Trabajo Social en Puerto Rico

Incluir cursos medulares sobre las distintas poblaciones marginadas, entre ellas, el análisis y ejecución de políticas públicas, e intervención en asuntos de diversidad sexual e identidad de género, como requisitos para obtener el grado de profesional de trabajo social.

Futuras Investigaciones

1. Realizar investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre las percepciones y experiencias de estudiantes de diversidad sexual e identidad de género y su relación con profesionales profesional del TSE durante su vida escolar.
2. Efectuar estudio comparativo entre los constructos que presentan las y los trabajadores sociales escolares, en torno a los temas relacionados con diversidad sexual e identidad de género, entre dos o más regiones educativas.

3. Explorar la eficacia y eficiencia de ejecución de las políticas públicas promulgadas con respecto al grado de satisfacción de las necesidades específicas de la población escolar de diversidad sexual e identidad de género.

Conclusión

Los hallazgos nos plantean la necesidad de dar continuidad a investigar y profundizar sobre la relación entre la política pública, su proceso de implementación y las posturas de profesionales del trabajo social escolar con población estudiantil sexo diversa y de identidad de género no heteronormativa. El factor tiempo para lograr la recolección de datos y de entrevistas, añadiendo la diversidad de gestiones y tareas asumidas por profesionales en el sistema de Departamento de Educación (DE) son elementos que considerar para la continuación de tal estudio. Es necesario documentar el accionar profesional y en las intervenciones de la profesión del trabajo social en Puerto Rico para fortalecer las prácticas basadas en la realidad social puertorriqueña. Que permita aportar al diseño e implementación de modelos pensados en la perspectiva de derechos humanos y la equidad, garantizando que su interacción con la población participante sea una ética, valorada en el respeto, la equidad, la justicia social y en el reconocimiento de la diversidad y participación ciudadana.

Las investigadoras identificaron algunas limitaciones durante el proceso. Primeramente, no existen estadísticas en el DEPR sobre las comunidades estudiantiles de diversidad sexual e identidad, el acoso escolar por orientación sexual e identidad de género. El Programa de Trabajo Social tampoco cuenta con un estudio de necesidades sobre estas comunidades. La dificultad de acceso a las cartas circulares educativas que se han derogado, enmendado y que se encuentran vigentes en el DEPR es otra limitación identificada. Las investigadoras observaron además que, en Puerto Rico hay una escasez en relación con los estudios de diversidad sexual e identidad de

género con el trabajo social escolar y políticas públicas educativas. Adicionalmente, encontraron dificultad para reclutar la muestra, por distintas situaciones, tales como poca motivación, falta de disponibilidad, extensión del semestre por situación atmosférica, y la cual se acrecentó a causa de los efectos de la pandemia por Covid-19. La crisis económica, la reducción de presupuesto y falta de recursos humanos en la Universidad de Puerto Rico delimitaron la accesibilidad al sistema bibliotecario de la EGTSBL en los horarios nocturnos y sabatinos.

Al concluir esta investigación entendemos que, el reto de establecer estructuras laborales y de supervisión que faciliten mejores espacios para profesionales del trabajo social escolar, donde tengan cargas equitativas de tareas y de estudiantes asignados puede permitirles responder en intervenciones profesionales respondiendo a las necesidades y contexto social del estudiantado. A su vez, que tengan la flexibilidad de capacitación profesional ofrecida por el DE y el acompañamiento frecuente del personal de supervisión directo y efectivo. Como sociedad se ha logrado validar el acceso a derechos humanos de nuestras poblaciones vulneradas, como lo son el reconocimiento a la diversidad sexual e identidad de género y a tener la educación en conceptos y epistemología que trabajen definiciones que nos permitan conocer su significado y llevarlo al día a día libre de discursos hegemónicos y de opresión. Como estudiantes de trabajo social entendemos que la participación en el diseño, creación y evaluación en las políticas públicas es esencial para el ejercicio profesionales y la recopilación de información atemperada a la realidad social. Parte de las limitaciones de este estudio fue identificar estudios que evidencien la relación entre la capacitación sobre temas de diversidad sexual e identidad de género en profesionales del trabajo social escolar establecidos por el DE en garantía de visibilizar los derechos humanos de la población estudiantil que se identifique sexo diversas,

como posturas que le asuman ante los cambios sociales actuales como parte de las necesidades del estudiantado.

Otra limitación encontrada fue la disponibilidad de reclutamiento de profesionales del trabajo social escolar para las entrevistas. La falta de acceso a los números de teléfonos conectados de las escuelas representó la dificultad de lograr identificar posibles profesionales que pudieran participar. Esto demuestra la constante de no tener la actualización de datos de contacto de las escuelas en el DE o que al llamar no haya recursos disponibles para comunicarnos, desde responder las llamadas telefónicas, hasta de poder localizar a profesionales.

Referencias

- 100% Diversidad y Derechos. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar 2016 para jóvenes LGBT*. UNESCO. <https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/resumen-ejecutivo-encuesta-nacional-de-ambiente-escolar.pdf>
- ACLU. (2022). *Legislation Affecting LGBTQ Rights Across the Country*. <https://www.aclu.org/legislation-affecting-lgbtq-rights-across-country>
- Albite Vélez, Lillian. (2004). *El construccionismo social: Una mirada al desarrollo de esta perspectiva teórica en la sociología y la psicología social*. Trabajo inédito para foro sobre construccionismo social y la investigación cualitativa en la Universidad de Sagrado Corazón en San Juan, Puerto Rico 1-15.
- Alicea-Rodríguez, Larry E. (2016). Implicaciones de las Legislaciones Mundiales Recientes sobre la Comunidad LGBT. En M. Vázquez-Rivera, M. Francia-Martínez, J. Toro-Alfonso y A. Martínez-Taboas (Eds.), *LGBT 101. Una mirada introductoria al colectivo* (pp. 344-365). Publicaciones Puertorriqueñas.
- Alvarado Cardona, Elvin O. (2019). Discrimen institucional hacia la comunidad LGBTI+. La necesidad de políticas públicas para las personas LGBT+. *Boletín Diversidad. Comité de la Diversidad de Sexo, Género y Orientación Sexual*, (10)2, 5-6. https://www.researchgate.net/publication/342212436_La_continuacion_de_politicas_y_politicas_publicas_LGBT_como_necesidad_en_Puerto_Rico
- Alvares-Gayou Jurgenson, Juan L. (2012). Fases finales de un proyecto de investigación cualitativa. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (1ra Ed. 2003). Paidós Educador. (pp. 185-200).

- Álvarez Rosario, Génesis; Rodríguez Nieves, Lireiza A. & Velázquez Rivera, Mariela E. (2017). Examinando la percepción de profesionales del trabajo social sobre sus conocimientos, valores y destrezas para evaluaciones de parejas del mismo sexo que desean adoptar. *Voces desde el Trabajo Social*, 5(1), 41-68. <https://revistavocests.org/public/journals/2017/a3.pdf>
- American Psychological Association. (2020). *APA RESOLUTION on Supporting /Gender Diverse Children and Adolescents in Schools*. <https://www.apa.org/about/policy/resolution-supporting-gender-diverse-children.pdf>
- Aponte Mártir, Nomaris; Caballero Quiñones, Deborah & Cruz Carrión, Carlos R. (2004). *El Trabajo Social con la comunidad gay, lesbiana, bisexual, transgénero y transexual: conocimientos y actitudes de los/las trabajadores/as sociales del Departamento de Educación, la Administración de Familias y Niños y la Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción (ASSMCA), acerca de la identidad sexual, intervención profesional y derechos de la comunidad GLBTT*. [Tesis no publicada para obtener el grado en Maestría de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras]. Universidad de Puerto Rico.
- Aponte Mártir, Nomaris. (2016). *Invisibilidad, exclusión política y su impacto en la vida de las familias homoparentales. Implicaciones para la construcción de la ciudadanía y la política social*. [Disertación no publicada para obtener el grado Doctoral en Trabajo Social]. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (2003). *La construcción social de la realidad*. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Bibliotecas Escolares PR. (s.f.) *Cartas Circulares. Departamento de*

Educación. <https://sites.google.com/site/bibliotecasescolaresdepr/documentos/cartascirculares>

Bullard, Jason R. (2020). *School Social Workers and Perceived Barriers When Providing*

Services to LGBTQ Children. [Disertación Doctoral en Trabajo Social de Walden University].

Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection

<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10810&context=dissertations>

Burgos Ortiz, Nilsa. (2009). Breves reflexiones sobre la investigación cualitativa para la

formación del trabajador social. *Palobra*, (10), 216-227.

<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/142>

Burgos Ortiz, Nilsa M. (2011). *Investigación Cualitativa: Miradas desde el Trabajo Social.* 1a

Ed. Espacio Editorial (pp. 65-127).

Burr, Vivien. (1998). Overview: Realism, Relativism, Social Constructionism and Discourse. In

I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp. 13-26). SAGE Publications

Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446217412.n2>

Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad.*

Ediciones Paidós. https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf

Cabiya-Morales, José & Vélez, Rubén. (2018). *Informe Final Consulta Juvenil IX 2015 - 2017.*

Universidad Carlos Albizu.

<https://assmca.pr.gov/BibliotecaVirtual/Consultas/Consulta%20Juvenil%20IX%202015->

[2017.pdf](https://assmca.pr.gov/BibliotecaVirtual/Consultas/Consulta%20Juvenil%20IX%202015-2017.pdf)

Cabrero Gozalo, Cristina. (2018). *Jóvenes LGBTI: Vulneración y percepción social. Una*

realidad social poco contemplada. [Tesis de Grado Trabajo Social de la Universidad de

Valladolid]. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32535>

Canino Arroyo, María J.; Lugo Hernández, Eduardo A.; Díaz Meléndez, Lymari; Vélez Pérez, Daritza; Carvallo Messa, Verónica & Serrano-García, Irma. (2007). *Encuesta de la Participación de los y las Trabajadores/as Sociales en la Política Pública de Puerto Rico. Trabajo social y política pública*. VII Encuentro de Políticas Sociales y Trabajo Social. Comunidades y Políticas Sociales: Entre la Academia y la Práctica Cotidiana. [ponencia no publicada].

Carrasquillo Casado, Bangie & Sánchez Marcano, Francine. (Mayo, 2015). Iniciando la ruta hacia mejores condiciones laborales: La experiencia de la campaña educativa para el reconocimiento de nuestros derechos. Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico. *Para Servirte*, 12-17. <http://cptspr.org/wp-content/uploads/2017/06/PARA-SERVIRTE-MAYO-2015.pdf>

Carta Circular Núm. 3-2008-2009. (2008). *Política Pública sobre la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación Pública Puertorriqueña*. <https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/03-2008-2009.pdf>

Carta Circular Núm. 10-2008-2009 (2008). *Normas para la organización y funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar*. <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/10-2008-2009.pdf>

Carta Circular Núm. 12 -2012-2013. (2012-2013). *Política Pública para Establecer el Procedimiento para la Implementación del Protocolo de Prevención, Intervención y Seguimiento de Casos de Acoso Escolar (“Bullying”) entre Estudiantes en las Escuelas Públicas de Puerto Rico*. <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/12-2012-2013.pdf>

Carta Circular Núm. 15-2010-2011. (2010). *Política Pública para la reubicación y reclutamiento del personal docente de las escuelas y de los institutos tecnológicos en el Departamento de Educación.* <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/15-2010-2011.pdf>

Carta Circular Núm. 19-2014-2015. *Política Pública sobre la equidad de género y su integración al currículo del Departamento de Educación de Puerto Rico como instrumento para promover la dignidad del ser humano y la igualdad de todos y todas ante la ley.* <https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/19-2014-2015.pdf>

Carta Circular Núm. 16-2015-2016. *Directrices sobre el uso del uniforme escolar en el sistema público de enseñanza de Puerto Rico.* <https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/16-2015-2016.pdf>

Carta Circular Núm. 24-2016-2017. (2016-2017). *Política pública sobre el trato igualitario para estudiantes transgénero y contra el discrimen por razón de orientación sexual o identidad de género en el sistema público de enseñanza en Puerto Rico.* <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/24-2016-2017%20POLITICA%20PUBLICA%20SOBRE%20EL%20TRATO%20IGUALITARIO%20PARA%20ESTUDIANTES.pdf>

Carta Circular Núm. 29-2016-2017. (2016-2017). *Normas para la Organización y el Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.* <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/29-2016-2017.pdf>

Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico. (2017). *Código de Ética Profesional.* <https://cptspr.org/wp-content/uploads/2017/03/Co%CC%81digo-de-E%CC%81tica-2017-REV050317web.pdf>

Comité Institucional para la protección de los Seres Humanos en la Investigación. (2020). *Guía y Recomendaciones para la realización de entrevistas y grupos focales o de discusión por medios remotos*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos LGBT. (2006). *Declaración de Montreal sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales*.
<http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1889/Declaraci%20de%20Montr%20sobre%20los%20Derechos%20Humanos%20de%20Lesbianas%20y%20Gays%20Bisexuales%20y%20Transexuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Creswell, John W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage Publications Ltd.

Dessel, Adrienne B. & Rodenborg, Nancy. (2016). Social Workers and LGBT Policies: Attitude Predictors and Cultural Competence Course Outcomes. *Sexuality Research and Social Policy*, 14, 17-31. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0231-3>

Díaz Tirado, Adriana. (2021, Marzo 12). 8 tergiversaciones sobre la perspectiva de género y la importancia de aclararlas. *Todas*. <https://www.todaspr.com/8-tergiversaciones-sobre-la-perspectiva-de-genero-y-la-importancia-de-aclararlas/>

EFE. (2021, Marzo 17). *Puerto Rico vive el debate de terapias de conversión por orientación sexual*. <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/puerto-rico-vive-el-debate-de-terapias-conversion-por-orientacion-sexual/20000013-4490689>

EFE News. (2021, Junio 10). *CABE aplaude retirada del proyecto 683 sobre terapias de conversión*. <https://www.efe.com/efe/usa/puerto-rico/cabe-aplaude-retirada-del-proyecto-683-sobre-terapias-de-conversion/50000110-4559074>

- Federación Internacional del Trabajo Social (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS). (2014). *Definición Global del Trabajo Social*. <https://www.iasw-aiets.org/es/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/>
- Federación Internacional del Trabajo Social (FITS) (2018). *Declaración global de los principios éticos del Trabajo Social*. <https://www.ifsw.org/declaracion-global-de-los-principios-eticos-del-trabajo-social/>
- Feliciano Giboyeaux, Isabel & López Ortiz, Mabel T. (2012). Diversidad Humana y Dinámicas de la Oposición: Enfoque para el Trabajo Social. En M.T. López Ortiz (Ed.), *Diversidad Humana: Retos y Compromisos del Trabajo Social* (pp. 17-57). Publicaciones Puertorriqueñas
- Fernández-D'Andrea López-Cañizares, Karina. (2016). El enfoque narrativo como nuevo paradigma en el trabajo social. Una propuesta para superar la indefensión aprendida en los sectores excluidos. Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; & Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Universidad de La Rioja.
https://www.researchgate.net/publication/303004303_El_enfoque_narrativo_como_nuevo_paradigma_en_el_Trabajo_SocialUna_propuesta_para_superar_la_indefensio_aprendida_en_los_sectores_excluidos_II_Congreso_Internacional_de_Trabajo_Social_y_XI_de_escuelas
- Fonseca González, Leslie; García Couvertier, José I. E. & Torres Muñoz, Kristal R. (2016). Entendimiento de la diversidad entre estudiantes graduados de Trabajo Social: Aspectos de género, religión y orientación sexual, a diciembre 2016. [Tesis no publicada para obtener el grado de Maestría en Trabajo Social]. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
https://www.academia.edu/31182725/Entendimiento_de_la_diversidad_entre_estudiantes_ga

duados de Trabajo Social Aspectos de género religioso y orientación sexual a diciembre 2016

Franco Corzo, Julio. (2013). ¿Qué son las políticas públicas? IEXE UNIVERSIDAD.

<https://www.iexe.edu.mx/politicas-publicas/que-son-las-politicas-publicas/>

Galbin, Alexandra. (2014). An Introduction to Social Constructionism. *Social Research Reports*, 26, 82-92.

https://www.researchreports.ro/images/researchreports/social/srr_2014_vol026_004.pdf

Garay Rodríguez, Lenna; Morales Espada, Omayra A. & Álvarez Soto, Suzette M. (2019).

Radiografía del trabajo social puertorriqueño con las comunidades LGTBQIA+ prácticas profesionales, dinámicas organizativas y activismo. [Tesis no publicada para obtener el grado de Maestría en Trabajo Social]. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

García Fernández, Gabriela; Correa Gómez, Rosario; Forno Stingo, Loreto; Díaz, Vivian &

Tellez Miric, Maritza. (2018). Diversidad sexual, adolescencia y familia. *Revista de Familias y Terapias*, 27(45), 39-51. [https://terapiafamiliar.cl/desarrollo/wp-](https://terapiafamiliar.cl/desarrollo/wp-content/uploads/2021/03/Eq-diversidad-sexual-genero_DOI_Diversidad_sexual_adolescencia_y_familia.pdf)

[content/uploads/2021/03/Eq-diversidad-sexual-](https://terapiafamiliar.cl/desarrollo/wp-content/uploads/2021/03/Eq-diversidad-sexual-genero_DOI_Diversidad_sexual_adolescencia_y_familia.pdf)

[genero_DOI_Diversidad_sexual_adolescencia_y_familia.pdf](https://terapiafamiliar.cl/desarrollo/wp-content/uploads/2021/03/Eq-diversidad-sexual-genero_DOI_Diversidad_sexual_adolescencia_y_familia.pdf)

Gay, Lesbian & Straight Education Network (GLSEN). (2020). *Encuesta nacional sobre el ambiente escolar 2019: Resumen Ejecutivo. Las experiencias de los/las jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en las escuelas de nuestro país*. GLSEN.

<https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-10/GLSEN-2019-Executive-Summary-Spanish.pdf>

- Gergen, Kenneth J. (1985). Social Constructionist Inquiry: Context and Implications. In K. J. Gergen & K. E. Davis (Eds.), *The Social Construction of the Person* (pp. 3-18). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5076-0_1
- Gergen, Kenneth J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós. https://www.academia.edu/3798319/Gergen_realidades_y_relaciones
- Giga, Noreen. M.; Danischewski, David J.; Greytak, Emily A.; Kosciw, Joseph G. & Ocasio-Domínguez, Samuel. (2017). *The Puerto Rico school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in Puerto Rico's schools. (Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico: Las experiencias de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de Puerto Rico.)* GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-01/The_Puerto_Rico_School_Climate_Survey_Spanish_2016.pdf
- Glaserfeld E. von (1995) *A constructivist approach to teaching*. In: Steffe L. P. & Gale J. (eds.) *Constructivism in education*. Erlbaum, Hillsdale: 3–15. Available at <http://www.vonglaserfeld.com/172>
- GLSEN, ASCA, ACSSW, & SSWAA. (2019). *Supporting Safe and Healthy Schools for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Students: A National Survey of School Counselors, Social Workers, and Psychologists*. GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/Supporting_Safe_and_Healthy_Schools_%20Mental_Health_Professionals_2019.pdf
- González Parés, Francisco. J. (2020). *Análisis histórico-crítico de las políticas públicas educativas implantadas en el Departamento de Educación de Puerto Rico desde la perspectiva de la Colonialidad del poder y del saber 1999-2018*. [Disertación Doctoral en

- Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Puerto Rico. <https://repositorio.upr.edu/handle/11721/2129>
- Gordón de Isaacs, Lydia. (2017). El análisis de datos en la investigación con el método fenomenológico. *Enfoque. Revista Científica de Enfermería*, 21(17), 134-141. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/enfoque/article/view/46>
- Gracia Agenjo, Teresa E. (2007). *Del triángulo al arcoíris: Reclamos y discursos del activismo lésbico, gay, bisexual, transgénero y transexual en Puerto Rico*. [Disertación no publicada para obtener el grado Doctoral en Psicología]. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Gracia Agenjo, Teresa E. (2010). Pateando el tablero: derechos humanos, sexualidad y género en los tiempos del gran manifiesto boricua. Universidad del Sagrado Corazón. *Revista Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, 2, 10-35. <https://docplayer.es/6149689-Derechos-humanos-y-transformacion-de-conflictos.html>
- Human Rights Campaign. (2015). *Human Rights Campaign. Equality Forward 2015 Annual Report*. <https://issuu.com/humanrightscampaign/docs/hrc-annualreport-2015>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (2014). El proceso de la investigación cualitativa. En *Metodología de la Investigación 6ta ed*). (pp. 355-528). McGraw Hill Education.
- Herrero, Vanesa. & Carranza, Keyla. (2016). La entrevista en la intervención profesional desde los aportes de la investigación social cualitativa. Dos experiencias desde el ejercicio del trabajo social. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Mendoza, FCPYS-UNCUYO, 16 al 18 de noviembre de 2016. 1-23. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8473/ev.8473.pdf

- Illinois State Board of Education & Illinois Association of School Social Work. (2020). *School Social Work Best Practice Guide*. <https://www.isbe.net/Documents/ISBE-IASSW-School-Social-Work-Guide.pdf>
- International Commission of Jurists (ICJ). (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género*. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- International Commission of Jurists. (2017). *The Yogyakarta Principles Plus 10 - Additional Principles and State Obligation on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation, Gender Expression and Sex Characteristics to Complement the Yogyakarta Principles*. https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2017/11/A5_yogyakartaWEB-2.pdf
- James, Sandy E. & Salcedo, Bamby. (2017). *2015 U.S. Transgender Survey: Report on the Experiences of Latino/a Respondents*. National Center for Transgender Equality and TransLatin@ Coalition. <https://transequality.org/sites/default/files/docs/usts/USTSLatinReport-Nov17.pdf>
- Jiménez, Monique; Borrero, Néstor & Nazario, Juan A. (2011). Adolescentes gays y lesbianas en Puerto Rico: procesos, efectos y estrategias. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 147-173. https://www.researchgate.net/publication/317462312_Adolescentes_gays_y_lesbianas_en_Puerto_Rico_Procesos_efectos_y_estrategias
- Jiménez, Monique. (2016). Adolescentes Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transgéneros y que se Cuestionan su Orientación sexual (GLBTC): Entendiendo sus Experiencias y Aportando a su

- desarrollo Saludable. En M. Vázquez-Rivera, M. Francia-Martínez, J. Toro-Alfonso & A. Martínez-Taboas (Eds.), *LGBT 101. Una mirada introductoria al colectivo* (pp. 186-204). Publicaciones Puertorriqueñas.
- Kisnerman, Natalio. (1998). *Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo* (2da Ed.) Grupo Editorial Lumen, Hvmánitas.
- Kosciw, Joseph. G. & Zongrone, Adrian D. (2019). Una crisis global en el clima escolar: Perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer en América Latina. *GLSEN y Todo Mejora*. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/Global-School-Climate-Crisis-Latin-America-Spanish-2019.pdf>
- Kosciw, Joseph. G.; Clark, Caitlin M.; Truong, Nhan L. & Zongrone, Adrian. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-FullReport-032421-Web_0.pdf
- Lennon-Dearing, Robin & Delavega, Elena. (2015). Policies Discriminatory of the LGBT Community: Do Social Workers Endorse Respect for the NASW Code of Ethics? *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 27 (4), 412-435. <https://doi.org/10.1080/10538720.2015.1087266>
- Ley Núm. 22 de 29 de mayo de 2013. *Ley para establecer la Política Pública del Gobierno de Puerto Rico en contra del discrimen por Orientación sexual o Identidad de Género en el Empleo, Público o Privado; y Enmendar la Ley Núm. 45 del 1998; Ley Núm. 184 del 2004; Ley Núm. 115 del 1965; Ley Núm. 81 del 1991 y Ley Núm. 100 del 1959*. <https://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2013/lex12013022.htm>

Ley Núm. 23 de 29 de mayo de 2013. *Ley para enmendar Artículos de la Ley de Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica*, Núm. 54-1989.

https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley23_pri.pdf

Ley Núm. 171 de 11 de mayo de 1940. (1940). *Ley del Colegio y de la Junta Examinadora de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico*, según enmendada.

<https://bvirtualogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/ColegiosProf/171-1940.pdf>

Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018. (2018). *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*, según enmendada. <https://de.pr.gov/wp-content/uploads/2022/06/ley-de-reforma-educativa-de-puerto-rico.pdf>

Lima Fernández, Ana. L. (2016). Definición Global del Trabajo Social de Melbourne (2014).

Derechos sociales y justicia social. *Revista de Treball Social*, (207), 143-154.

<https://www.revistarts.com/publicacio/abril-2016>

Listur, Rodolfo. (2019). Exclusión social de adolescentes LGBT. Las instituciones educativas, ¿salen de armario? Tesis de Grado Psicología. Universidad de la República Uruguay.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23013/1/Listur%2c%20Rodolfo.pdf>

López Ortiz, M. T. (2012b). Diversidad Sexual: Estigma y Rechazo Social, En M. T. López Ortiz (Eds.), *Diversidad Humana: Retos y Compromisos del Trabajo Social* (pp. 58-88). Publicaciones Puertorriqueñas.

López Ortiz, Mabel T. (2012a). La práctica del Trabajo Social desde la diversidad humana. En M. T. López Ortiz (Eds.), *Diversidad Humana: Retos y Compromisos del Trabajo Social* (pp. 9-16). Publicaciones Puertorriqueñas.

López Ortiz, Mabel T. (2014). Bullying Homofóbico: Desafío para el Trabajo Social Escolar. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3 (2), 77-98.

<https://es.scribd.com/document/466776949/74-13-143-1-10-20170705>

López Ortiz, Mabel T.; Contreras Ortiz, Jessica; Cruz Soto, Aurea; Betancourt Diaz, Elba & Alicea Rodríguez, Larry. (2021). *Memorial Explicativo sobre el Proyecto del Senado 0184*. Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico. <https://aldia.microjuris.com/wp-content/uploads/2021/03/Memorial-Explicativo-Colegio-de-Profesionales-del-Trabajo-Social.pdf>

Machin, David & Mayr, Andrea. (2012). The Glossary. *How to do critical discourse analysis: A Multimodal Introduction*. Sage Publications Ltd. (pp. 219-224).

Maroto Sáez, Ángel. L. (2006). *Homosexualidad y Trabajo Social. Herramientas para la reflexión e intervención profesional* (1ra ed.). Colección Trabajo Social: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Microjuris. (2021). Radican segundo proyecto para prohibir terapias de conversión.

Microjuris.com Al Día. <https://aldia.microjuris.com/2021/04/27/radican-segundo-proyecto-para-prohibir-terapias-de-conversion/>

Montañez Concepción, Isabel. (2005). La intervención social en la escuela pública de Puerto Rico: una propuesta de acción liberadora. *Análisis*, 6 (1), 77-87.

<https://doi.org/10.54114/revanlisis.v6i1.13431>

Morgade, Graciela. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 40-44.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>

Naciones Unidas (2013). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

<https://www.standup4humanrights.org/es/declaration.html>

National Association of Social Work. (2003). *NASW Standards for the Practice of School Social Work with Adolescents*.

<https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=X8qNmRSamSE%3d&portalid=0>

National Association of Social Work. (2012). *NASW Standards for School Social Work Services*.

<https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=5qpx4B6Csr0%3d&portalid=0>

National Association of Social Workers. (2015a). *National Committee on Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Issues Position Statement: Sexual Orientation Change Efforts (SOCE) and Conversion Therapy with Lesbians, Gay Men, Bisexuals, and Transgender Persons*.

<https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=IQYALknHU6s%3d&portalid=0>

National Association of Social Workers. (2015b). *Standards and Indicators for Cultural Competence in Social Work Practice*.

<https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=PonPTDEBrn4%3d&portalid=0>

National Association of Social Work. (2021). *Código de Ética*, Versión 2021.

<https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-Spanish>

Nieves-Rolón, Irvyn E. (2014). Política de Educación Sexual en Puerto Rico: el Análisis de Tres Versiones de una Política Pública en Decadencia. *Análisis*, 15 (1), 1-12.

<https://revistas.upr.edu/index.php/analisis/article/view/12514>

Nieves Rosa, Luis E. (2011). *Homofobia. Trabajo Social y Políticas Públicas: ¿Dónde se intersecan la ética profesional y los valores religiosos?* Publicaciones Puertorriqueñas Inc.

Obergefell v. Hodges, No. 14-556 (2015). https://www.supremecourt.gov/opinions/14pdf/14-556_3204.pdf

Olmo López, Dalila M. (2021, Julio 29). Iglesias pentecostales y evangélicas entre las instituciones que más realizan las “terapias de conversión”. *Centro Periodismo Investigativo*. <https://periodismoinvestigativo.com/2021/07/iglesias-pentecostales-y-evangelicas-entre-las-instituciones-que-mas-realizan-las-terapias-de-conversion/>

Orden Ejecutiva Núm. OE-2015-012. *Orden Ejecutiva del Gobernador del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Hon. Alejandro García Padilla, para ordenar al Secretario de Educación que adopte la reglamentación necesaria para garantizar que el sistema público de enseñanza esté libre de actos de hostigamiento e intimidación (“bullying”) contra estudiantes por motivo de su orientación sexual o identidad de género*. <https://aldia.microjuris.com/wp-content/uploads/2015/05/oe-2015-012-actos-de-hostigamiento-por-motivo-de-orientacioncc81n-sexual-o-identidad-de-genero.pdf>

Orden Ejecutiva Núm. OE 2017-037. *Orden Ejecutiva del gobernador de Puerto Rico, Hon. Ricardo Roselló Nevárez, para crear el consejo asesor en asuntos LGBTT*. <https://aldia.microjuris.com/wp-content/uploads/2017/07/2017oe37.pdf>

Orden Ejecutiva Núm. OE-2021-013, G.P.R. (2021). *Orden Ejecutiva del Gobernador de Puerto Rico, Hon. Pedro R. Pierluisi, Declarando un Estado de Emergencia ante el Aumento de Casos de Violencia de Género en Puerto Rico*. [https://parelaviolencia.pr.gov/images/OE-2021-013%20\(1\).pdf](https://parelaviolencia.pr.gov/images/OE-2021-013%20(1).pdf)

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

- Pardo Mendoza, Laura. (2016). Trabajo social y diversidad sexual. [Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social de la Universidad De La Rioja]. <https://docplayer.es/46451069-Trabajo-fin-de-grado-trabajo-social-y-diversidad-sexual.html>
- Pastrana Maisonet, Naisha L.; Rodríguez Meléndez, Lymarie & Cruz Hiraldo, Deborah. (2016). Acoso Escolar por Orientación Sexual: Retos para la Profesión del Trabajo Social. [Tesis no publicada para obtener grado de Maestría en Trabajo Social]. Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras.
- Peralta, María I. (2019). Teoría crítica y trabajo social crítico. Interpelaciones a la intervención y a la formación profesional. *ConCiencia Social*, 3(6), 127-141.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/28372>
- Pizarro Claudio, Doris S. (2008). Trabajo Social Escolar, ciudadanía y educación: Una reflexión pertinente. *Análisis*, 9(1), 21–45. <https://doi.org/10.54114/revanlisis.v9i1.13138>
- Proyecto de la Cámara 683 (2021). *Ley para la prohibición de las terapias de conversión o reparación, fijar penas ante el incumplimiento de esta ley, y para otros fines relacionados*.
<https://aldia.microjuris.com/wp-content/uploads/2021/04/PC-683.pdf>
- Proyecto de la Cámara 1759 (2018). *Programa de Trabajo Social Escolar*.
<https://www.camara.pr.gov/tramite-legislativo/>
- Proyecto del Senado de Puerto Rico 1000. (2018). *Ley para enmendar el Artículo 1.06 de la Ley 408-2000, según enmendada, conocida como "Ley de Salud Mental de Puerto Rico"; enmendar los Artículos 3 y 41 de la Ley 246-2011, según enmendada, conocida como "Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores"; enmendar el Artículo 10 de la Ley 20-2015, según enmendada, conocida como "Ley de Fondos Legislativos para Impacto Comunitario", a los fines de ampliar las protecciones de la salud física y mental de los*

menores de edad, mediante la prohibición de la práctica de la terapia de conversión sobre sus personas; y para otros fines relacionados.

https://senado.pr.gov/document_vault/legislative_measures/1221/document/ps1000-18.pdf

Proyecto del Senado de Puerto Rico 184. (2021). *Ley para enmendar los Artículos 1.06 y 2.03 de la Ley 408-2000, según enmendada, conocida como “Ley de Salud Mental de Puerto Rico”; y enmendar los Artículos 3 y 41 de la Ley 246-2011, según enmendada, conocida como “Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores”, los fines de ampliar las protecciones de la salud física y mental de los menores de edad, mediante la prohibición de la práctica de la terapia de conversión sobre sus personas; y para otros fines relacionados.*

https://senado.pr.gov/document_vault/legislative_measures/412/document/ps0184-21.pdf

Proyecto del Senado 485. (2021). *Para establecer la “Carta de Derechos de las personas LGBTTIQ+”; disponer sobre sus derechos y protecciones ante la sociedad; y definir las obligaciones y responsabilidades de las agencias del Estado, y el sector privado, respecto a los derechos humanos que cobijan a las personas LGBTTIQ+.*

<https://openstates.org/pr/bills/2021-2024/PS485/>

Quintero, Laura. M. (2016, Noviembre 13). Ordena instalar baños neutros para transgéneros. *El Vocero*. https://www.elvocero.com/gobierno/agencias/ordena-instalar-ba-os-neutros-para-transg-neros/article_7a93f787-19cb-5163-8cb1-15374a19be9f.html

Ramos, Carlos J.; Erazo Rivera, José A.; Bayona Hernández, Nahir M.; García Pérez, Bethzaida; Pacheco Cruz, Brendalis; Rivera García, Nilda E.; Cuadrado García, Geraldo J. & Luque Quintero, Sandra P. v. Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Departamento de Educación, Departamento de la Familia, Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico y

- Departamento de Estado. (6 de agosto de 2021). *Sentencia Declaratoria Regla 56. Caso SJ2021CV05000*. <https://dts.poderjudicial.pr/ta/2022/KLCE202200103-28032022.pdf>
- Rebellato, José L. (1986). Práctica Social: “La incidencia del conflicto”. En Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A. C., Pérez, E. (Comps.), *José Luis Rebellato, intelectual radical: Selección de textos*. pp. 165-180. <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Jose%CC%81-Luis-Rebellato-intelectual-radical.pdf>
- Rebellato, José. L. (1996). Ética Comunicativa y Ética de la Autenticidad en una Práctica Social Transformadora. En Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A. C., Pérez, E. (Comps.), *José Luis Rebellato, intelectual radical: Selección de textos*. pp. 217-231. <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Jose%CC%81-Luis-Rebellato-intelectual-radical.pdf>
- Reyes Prado, Odalis; Ayala Salamán, José M. & Hernández Olavarría, José A. (2014). Al margen del reconocimiento: manifestaciones del heterosexismo, la homofobia, la lesbofobia y la bifobia en la educación del trabajo social. *Voces desde el Trabajo Social*, 2(1), 45-74. <https://revistavocests.org/index.php/voces/article/view/91>
- Rodríguez, Daileen J. (2015, Octubre 28). *Estaba en un cuerpo que no era mío*. Pressreader. <https://www.pressreader.com/puerto-rico/primer-hora/20151028/282183649913224>
- Rodríguez-Díaz, Carlos E.; Martínez-Vélez, José J.; Jovet-Toledo, Gerardo G.; Vélez-Vega Carmen M.; Hernández-Otero, Nobel; Escotto-Morales, Bianca & Mulinelli-Rodríguez, José. J. (2016). Challenges for the Well-Being of and Health Equity for Lesbian, Gay, and Bisexual People in Puerto Rico. *International Journal of Sexual Health*, 28(4), 286-295. <http://dx.doi.org/10.1080/19317611.2016.1223252>

Rodríguez Gelfestein, Sergio. (2004). Colonialismo en un mundo global. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10(3), 209-231.

<https://www.redalyc.org/pdf/177/17700310.pdf>

Rodríguez-Polo, Joel; Ayvar, Ariana; Dávila, Aileen; Andino, Paola; Quiñones, Cristina;

Rodríguez, Luis; Rassi, Samuel; Feliciano, Merallie; Henríquez, Evelina; Quiñones, Pedro;

Santana, Marcos; Archilla, Alicia; Castillo, Vilmarie; Ortega, Melanie; Vázquez, Christie;

Sánchez, Aileen; Cruz, Edgar; López, Nicole; Carrión, Yamirca; Zorrilla, Rocío; Cabrera,

Noel & Pacheco, Tamara. (2018). Prejuicio y distancia social hacia las personas gays y

lesbianas en una muestra de trabajadores en Puerto Rico: estudio exploratorio. *Revista Griot*,

11(1), 16-33. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/15230>

Rozas Pagaza, Margarita. (2010). La intervención profesional un campo problemático

tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad

contemporánea. *O Social em Questão*, 8 (24), 43-54. [http://osocialemquestao.ser.puc-](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osq24_pagaza_4.pdf)

[rio.br/media/osq24_pagaza_4.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osq24_pagaza_4.pdf)

Ruiz González, Magali. (2013). La práctica del trabajo social: de lo específico a lo genérico.

Editorial EDIL.

Seda Rodríguez, Raquel M. (2012). Legado de Carmen Rivera de Alvarado a la profesión de

trabajo social en Puerto Rico. *Voces desde el Trabajo Social*, 1(1), 21-39.

<https://doi.org/10.31919/voces.v1i1.116>

Shelton, Jama.; Kinney, M. Killian., & Ritosa, Anthony. (2021). Social Work Practice with

Nonbinary Youth. Shelton, J. & Mallon, G. P. (Eds) *Social Work Practice with Transgender*

and Gender Expansive Youth (3rd Ed). <https://doi.org/10.4324/9780429297687>

The Trevor Project. (2022). *2022 National Survey on LGBTQ Youth Mental Health*.

https://www.thetrevorproject.org/survey-2022/assets/static/trevor01_2022survey_final.pdf

To, Siu-Ming. (2007). Empowering School Social Work Practices for Positive Youth

Development: Hong Kong Experience. *Adolescence*, 42 (167), 555-567.

https://www.researchgate.net/publication/5801172_Empowering_school_social_work_practices_for_positive_youth_development_Hong_Kong_experience

Toro-Alonso, José; Nieves-Rosa, Luis & Zuluaga, María G. (2007). Proyecto Homofobia:

Resumen Ejecutivo. Por la Vía de la Exclusión: Homofobia y Ciudadanía en Puerto Rico.

Departamento de Psicología Recinto de Río Piedras Universidad de Puerto Rico. *Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico*.

https://estadisticas.pr/files/BibliotecaVirtual/estadisticas/biblioteca/CDC_Proyecto_Homofobia_2007.pdf

Valentín, Alberto. J. (2019). Nuevas políticas públicas de salud LGBTI+. La necesidad de

políticas públicas para las personas LGBT+. *Boletín Diversidad. Comité de la Diversidad de Sexo, Género y Orientación Sexual*, 10 (2), 9-11.

https://www.researchgate.net/publication/342212436_La_continuacion_de_politicas_y_politicas_publicas_LGBT_como_necesidad_en_Puerto_Rico

Vázquez Domenech, Víctor M. (2017, Enero 29). Estudiante trans de Moca clama humanidad al

gobierno. *La Isla Oeste*. <https://laislaoste.com/estudiante-trans-de-moca-clama-humanidad-al-gobierno/>

Vázquez Rivera, Miguel; Esteban, Caleb & Toro Alfonso, José. (2018). Hacia una psicología

libre de paños tibios: Actitudes, prejuicio y distancia social de psicoterapeutas hacia gays y

lesbianas. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Perspectivas en Psicología*, 15 (1), 15-24.

<https://www.redalyc.org/journal/4835/483555971002/html/>

Viana Vázquez, Nancy. (2014). Estándares Profesionales para la Práctica Profesional del Trabajo Social Escolar en Puerto Rico. *Voces desde el Trabajo Social*, 2 (1), 115-141.

<https://revistavocests.org/public/journals/2014/a6.pdf>

Apéndice

Anejo A. Carta de Presentación (invitación a participar)



CARTA DE PRESENTACIÓN

Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del Trabajo Social Escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan.

Le invitamos a participar en una investigación con el propósito de conocer las voces de profesionales del trabajo social escolar en la Región Educativa de San Juan, ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. Esta investigación es realizada por Glendaliz Cardona Santana e Isha V. Rodríguez González, estudiantes de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. La misma se encuentra bajo la supervisión de la Dra. Rose Marrero Teruel, MSW, Ph.D. Esto con el propósito de cumplir con los requisitos para la obtención del grado de Maestría en Trabajo Social.

Los objetivos específicos de esta investigación son: identificar las posturas que asumen las y los profesionales del trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas relacionadas a la diversidad sexual e identidad de género; y analizar el establecimiento de la relación profesional de las y los profesionales de trabajo social escolar con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. Con este estudio se tiene la oportunidad de aportar al mejoramiento de la práctica profesional del trabajo social dentro de las intervenciones con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género y contribuir a la discusión reflexiva sobre las posturas presentadas ante las políticas educativas inclusivas.

En esta investigación, participarán de manera voluntaria seis (6) profesionales de trabajo social escolar que ejerzan dentro de una de las escuelas superiores regulares pertenecientes a la Región Educativa de San Juan. La entrevista es semiestructurada de manera individual, la cual consta de 17 preguntas abiertas, se estará realizando mediante la plataforma en línea Zoom y puede durar entre 45 a 90 minutos.



9 AVE UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN, PUERTO RICO 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



Requisitos para participar en esta investigación:

1. Ser mayores de 21 años.
2. Profesionales de trabajo social que ejerzan dentro de una de las escuelas superiores regulares pertenecientes a la Región Educativa de San Juan.
3. Tener un (1) año o más de experiencia laboral como profesional de trabajo social en el escenario escolar.
4. Contar con licencia (provisional o permanente) de trabajo social y tener colegiación vigente en el Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico.
5. El haber completado un grado de bachillerato o maestría en Trabajo Social.
6. Debe estar ejerciendo en un puesto y funciones de trabajo social escolar.

Si acepta participar en esta investigación, se puede comunicar con las siguientes investigadoras enviando un correo electrónico escribiendo su interés o mediante llamada telefónica:

Investigadora Glendaliz Cardona Santana glendaliz.cardona@upr.edu
(787)308-2684

Investigadora Isha V. Rodríguez González isha.rodriguez@upr.edu
(787) 232-9001

Directora de la investigación Dra. Rose Marrero Teruel rose.marrero1@upr.edu
(787)764-0000 xt. 86525

Relevo de Responsabilidad del Departamento de Educación

Es importante que se sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El DEPR no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al DEPR, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente a esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el Departamento de Educación de Puerto Rico. El DEPR no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I

**Anejo B. Carta de Autorización de la Gerente del Programa de Trabajo Social del
Departamento de Educación de Puerto Rico**

Re: Autorización de Investigación en Trabajo Social

DINA E. ROMERO ARIAS <DE111174@miescuela.pr>

Lun 12/06/21 2:57 PM

Para: ISHA V RODRIGUEZ GONZALEZ <isha.rodriguez@upr.edu>

Saludos cordiales.

Se les autoriza a realizar la investigación, para entrevistar a colegas trabajadores y trabajadoras sociales escolares, quienes tengan disposición de colaborar. Mucho éxito en todo su proceso.

Siempre para servirle,

Dina E. Romero Arias, MCSW

Trabajadora Social Escolar
Escuela S.U. Francisco Felicié Martínez



From: ISHA V RODRIGUEZ GONZALEZ <isha.rodriguez@upr.edu>

Sent: Saturday, November 27, 2021 6:26 AM

To: DINA E. ROMERO ARIAS <DE111174@miescuela.pr>

Cc: Hugo Robles Rosa <DE113240@miescuela.pr>; Rose Marrero <rose.marrero1@upr.edu>; Glendaliz Cardona Santana <glendaliz.cardona@upr.edu>

Subject: Autorización de Investigación en Trabajo Social

29 de noviembre de 2021

Profesora Diana E. Romero Arias
Gerente de Operaciones
Programa de Trabajo Social Escolar
Oficina Regional de San Juan
Departamento de Educación

Estimada Profesora Romero Arias:

Reciba un cordial saludo. Nuestros nombres son Glendaliz Santana Cardona e Isha Verónica Rodríguez González y somos estudiantes graduadas de maestría en trabajo social en la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Nuestra mentora es la Dra. Rose Marrero Teruel. Estamos en el proceso de realizar la investigación que conduce a la tesis del curso TSOC 6131: *Seminario de Investigación y Tesis*. El tema explorado para nuestra investigación es: *Los Discursos y Contradiscursos del Accionar Profesional del Trabajo Social Escolar: el Posicionamiento ante las Políticas Públicas Educativas sobre Diversidad Sexual e Identidad de Género y el Establecimiento de la Relación Profesional con Estudiantes de Nivel Superior de la Región Educativa de San Juan.*



2022-01-23 10:03:20 AM

Para realizar dicha investigación, estamos explorando la posibilidad de solicitar autorización por parte de la Región Educativa para entrevistar a colegas trabajadores y trabajadoras sociales escolares, quienes tengan disposición de colaborar. Tenemos el interés de conocer si es viable que para los meses de marzo o abril de 2022, podamos identificar colegas que decidan colaborar en este estudio. Su participación será completamente confidencial y se seguirán todas las normas éticas de investigación.

Adicional a esta solicitud, nos interesa conocer la cantidad de profesionales del trabajo social escolar que se encuentran actualmente laborando en las escuelas que componen la Región Educativa de San Juan para describirla en la metodología. En la investigación estaremos haciendo énfasis a profesionales de trabajo social quienes estén trabajando en las escuelas superiores, entre los grados de 9no a 12mo de su región. Además, de tener disponibles, necesitaríamos estadísticas o informes sobre la población estudiantil LGBTQI+ matriculada en este año escolar y de intervenciones por acoso escolar ante orientación sexual e identidad de género. Nuestra información de contacto es:

Glendaliz Santana Cardona glendaliz.cardona@upr.edu (787) 308-2684

Isha Verónica Rodríguez González isha.rodriguez@upr.edu (787) 232-9001

Cordialmente,

Glendaliz Cardona Santana
Estudiante Graduada

Isha V. Rodríguez González
Estudiante Graduada

Avalado por Rose M. Marrero Teruel, PhD., MSW

Cco.
Hugo Flores Rosa
Coordinador - ORE de San Juan

NOTA DE CONFIDENCIALIDAD: El texto y los documentos que acompañan este correo electrónico están destinados sólo para el uso de la persona, personas o entidades mencionadas anteriormente. Si usted no es uno de los destinatarios se le notifica que cualquier divulgación, copia, distribución o si se lleva a cabo cualquier acción en relación con el contenido de este correo electrónico es estrictamente prohibido. Si usted ha recibido este correo electrónico por error, favor notificar inmediatamente y devolver el correo electrónico original a la persona que lo envió. CONFIDENTIALITY NOTE: The text and documents accompanying this electronic mail are intended only for the use of the individuals or entities named above. If you are not one of the intended recipients, you are hereby notified that any disclosure, copying, distribution or the taking of any action in reliance of the contents of this electronic information is strictly prohibited. If you have received this electronic mail by error, please immediately notify and return the original electronic mail to the sender.



Anejo C. Solicitud para Investigación en el Departamento de Educación de Puerto Rico



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR INVESTIGACIONES O SUS FASES RELACIONADAS: LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS O PRUEBA PILOTO EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Sección 1: Información del Solicitante

Glendaliz	Cardona	Santana
Nombre Completo	Apellido Paterno	Apellido Materno
Teléfonos: (787) 308-2684	Celular: (787) 308-2684	Oficina/Residencia
Correo Electrónico: <u>glendaliz.cardona@upr.edu</u>		
Dirección postal permanente: <u>Hc-04 Box 4561</u>		

Si es empleado del Departamento de Educación, indique lo siguiente:

Puesto que Ocupa: _____
Lugar de Trabajo: _____

Sección 2: Información del presidente de tesis, director de investigación, institución, agencia o corporación (si aplica)

Nombre:	<u>Dra. Rose Marrero Teruel</u>		
Puesto:	<u>Catedrática Auxiliar</u>	Lugar de Trabajo:	<u>Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras</u>
Teléfono:	<u>(787) 764-0000</u>	Correo Electrónico:	<u>rose.marrero1@upr.edu</u>

Sección 3: Información sobre la Investigación

Indique el propósito de la solicitud (marque todas las fases que apliquen):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Validación de los instrumentos o realización de prueba piloto del estudio. Especifique el nombre de las Escuelas o dependencias donde realizará la validación o prueba piloto. | <input checked="" type="checkbox"/> Realización de una investigación. Especifique el nombre de las escuelas o dependencias donde se llevará a cabo la investigación. |
|---|--|

EL PERIODO DE VIGENCIA ES DE SEIS (6) MESES

EL PERIODO DE VIGENCIA ES DE DOCE (12) MESES



P.O. Box 196759, San Juan, PR 00919-0759 • Tel.: (787)773-5800

La información en esta publicación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

Esta solicitud responde a una petición de:
(Marque la alternativa que aplique y complete la información requerida)

<input checked="" type="checkbox"/>	Universidad en la que estudia	<input type="checkbox"/>	Institución en la que trabaja	<input type="checkbox"/>	Otra, Especifique
-------------------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------

Universidad de Puerto Rico

Título de la Investigación:

Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del Trabajo Social Escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan.

Importancia y utilidad de la investigación para el sistema educativo de Puerto Rico:

El aportar al mejoramiento de la práctica profesional del trabajo social dentro de las intervenciones con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género y contribuir a la discusión reflexiva sobre las posturas presentadas ante las políticas educativas inclusivas.

Sección 4: Notificación

El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación, no obstante, entiende la importancia del desarrollo de estudios e investigaciones sobre el quehacer educativo de Puerto Rico y apoya a los investigadores en su proceso de realizar sus proyectos de investigación. Las aportaciones que puedan derivarse de los resultados de las investigaciones serán evaluadas y podrán ser acogidas a la luz de las necesidades del sistema y de la objetividad de los estudios. Se agradece el interés de los investigadores.

Sección 5: Compromiso y Firmas

Yo Glendaliz Cardona Santana e Isha V. Rodríguez González

Investigador, me comprometo a:



P.O. Box 190755, San Juan, PR 00919-0759 • Tel.: (787)773-5800

El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

- 1. [En los casos que aplique]** Entregar la carta de aprobación y documentos autorizados de la Oficina de Cumplimiento (de IRB) una vez obtenga los mismos en el lugar donde se me expida el memorando de autorización para realizar la investigación, ya sea en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo o en la oficina del ayudante especial o superintendente del distrito escolar.
- 2.** Entregar copia de las cartas de consentimiento, asentimiento y colaboración firmadas **[según aplique]** en la oficina del director escolar o del funcionario a cargo de la dependencia del DEPR donde se llevó a cabo la validación, estudio piloto o la investigación, para su archivo.
- 3.** Entregar una copia de la tesis o del informe final de la investigación que me propongo realizar en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo, en formato digital (pdf).

Con las firmas requeridas en este documento damos fe de que hemos revisado esta solicitud y los documentos requeridos.

Firma del Solicitante

18 de marzo de 2022

Fecha

Firma del presidente de tesis, director de investigación, institución, agencia o corporación

18 de marzo de 2022

Fecha

Favor de escanear y subir este formulario con sus firmas y con todos los documentos requeridos a la aplicación del Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas de la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo o en la Oficina del Distrito Escolar.



P.O. Box 196759, San Juan, PR 00919-0759 • Tel.: (787)773-5800

El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

**Anejo D. Propuesta de Investigación para el CIIE del Departamento de Educación de
Puerto Rico**



PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Título

Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del Trabajo Social Escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan.

Propósito

Se analizará la práctica profesional del trabajo social escolar, los posicionamientos ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género, y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la región educativa de San Juan del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Objetivos

Los objetivos específicos de esta investigación son: identificar las posturas que asumen las y los profesionales del trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas relacionadas a la diversidad sexual e identidad de género; y analizar el establecimiento de la relación profesional de las y los profesionales de trabajo social escolar con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los dilemas éticos que enfrentan las y los profesionales de trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género?
2. ¿Cómo los discursos hegemónicos desde la heteronormativa influyen en las posturas asumidas por profesionales de trabajo social escolar cuando se legislan las políticas educativas inclusivas?
3. ¿Cómo las y los profesionales del trabajo social escolar establecen su relación profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género al momento de realizar sus intervenciones profesionales?



Departamento de Educación

9 AVE UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN, PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



Muestra

Participarán de manera voluntaria seis (6) profesionales de trabajo social escolar, dentro de las veinticuatro (24) escuelas de nivel superior de corriente regular pertenecientes a la Región Educativa de San Juan. Dentro de los requisitos establecidos están el ser mayores de 21 años; ejercer con puesto y funciones de trabajo social escolar dentro de una de las escuelas superiores regulares pertenecientes a la Región Educativa de San Juan; tener un (1) año o más de experiencia laboral como profesional de trabajo social en el escenario escolar; contar con licencia (provisional o permanente) de trabajo social y tener colegiación vigente en el Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico; haber completado un grado de bachillerato o maestría en Trabajo Social.

Diseño

Esta investigación tiene una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, con el objetivo de sistematizar las experiencias recopiladas desde los marcos teóricos crítico y socioconstruccionista. La técnica de entrevista es semiestructurada de manera individual con una primera parte que se compone de la recopilación de datos sociodemográficos: edad, género, grado académico, años de experiencia en la profesión, años de experiencia como profesional de trabajo social escolar y lugar de trabajo; y la segunda parte contiene diecisiete (17) preguntas abiertas. Se realizará cada entrevista mediante la plataforma en línea Zoom y puede durar entre 45 a 90 minutos. Con el propósito de establecer la muestra que participará en la investigación, se realizará una convocatoria dirigida a la población identificada. En colaboración con la Gerente del Programa de Trabajo Social y el Coordinador de Trabajo Social de la ORE de San Juan.

Se sometió la solicitud de aprobación para realizar dicha investigación el 24 de febrero de 2022 para la autorización de ésta al Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI). Una vez aprobada y autorizada la solicitud por el Departamento de Educación y el CIPSHI, se hará contacto con la Gerente de Operaciones del Departamento de Trabajo Social Escolar y el Coordinador de Trabajo Social de la ORE de San Juan para establecer la fecha para la divulgación de la convocatoria de la investigación. Se enviará por correo electrónico institucional la convocatoria a profesionales de trabajo social de las veinticuatro (24) escuelas de nivel superior de corriente regular. Posteriormente, se brindará seguimiento a la invitación mediante llamadas telefónicas a las escuelas en las que se identificaron profesionales de trabajo social quienes cumplen con los requisitos para participar. Se les orientará sobre el objetivo de la investigación y se identificará al personal profesional de trabajo social (6), quienes tengan la disponibilidad y voluntariedad para participar en el estudio. Se contactarán mediante llamadas telefónicas y/o correo electrónico para coordinar la fecha de entrevista virtual y la discusión de la hoja del consentimiento



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://sociales.uprrp.edu/egts/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



informado, proveyéndoles el documento por correo electrónico para su lectura y firma digital.

La hoja de consentimiento informado tiene la descripción del estudio, los riesgos y beneficios, la confidencialidad, los derechos y el relevo de responsabilidad del Departamento de Educación. Además tendrá la información de contacto de las investigadoras principales, de la directora de tesis y del Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. El día de la entrevista, se discutirá verbalmente el documento para asegurar que la persona haya comprendido la información. Una vez la persona participante acceda al enlace para la entrevista, las investigadoras deberán cambiar el nombre por el número que se le ha asignado y orientar de que no se puede garantizar completa confidencialidad al utilizar la plataforma por el tipo de configuración de ésta. El enlace programado para la videollamada será compartido con la persona participante 15 minutos antes de comenzar y sólo tendrá acceso la persona participante y ambas investigadoras. Se realizaría la entrevista dentro de un espacio privado y cerrado, utilizando audífonos para garantizar la confidencialidad.

Las entrevistas se realizarán utilizando la herramienta virtual institucional de la Universidad de Puerto Rico, según establecido en los protocolos del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI, 2020). Se grabará audio y video provisto en la plataforma institucional en ZOOM mediante el dominio @upr.edu, archivando sólo el audio con claves encriptadas en la nube de archivos institucional. Toda la información que se obtenga en esta investigación será protegida y se mantendrá de manera confidencial. La identidad como participante no se identificará por el nombre ni con datos identificables de la persona entrevistada. Se utilizará un código numérico para su identificación durante la entrevista, el análisis, publicación y almacenamiento de la información. Se mantendrá almacenado por un período de tres años en el archivo de la nube de cada investigadora. Sólo tendrán acceso las investigadoras y personas autorizadas a esta investigación. Al finalizar el tiempo establecido luego de finalizada la investigación, las grabaciones, las transcripciones y los datos digitales serán borrados y los impresos serán triturados antes de desecharse.

La investigación final estará disponible en la biblioteca de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle y el Repositorio Institucional de la Universidad de Puerto Rico, así como en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo en el nivel central del Departamento de Educación de Puerto Rico. No se divulgará la información en las redes sociales. La publicación de los resultados y los fragmentos de las transcripciones de las entrevistas se realizará mediante la redacción de los códigos numéricos que se asignen a cada persona entrevistada. Éstas sólo



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



contendrán reportes dirigidos a responder los objetivos y preguntas de la investigación. Sin embargo, existe la posibilidad de un indicador indirecto al momento de señalar que los resultados surgen de entrevistas realizadas a profesionales del trabajo social escolar de escuelas superiores regulares en la Región Educativa de San Juan. No se incluirán los nombres de las escuelas en las que laboran.

Esta investigación conlleva un riesgo mínimo para las personas participantes. Esto puede conllevar incomodidad por contestar alguna de las preguntas al explorar las posturas y las experiencias en las intervenciones con el tema relacionado a la diversidad sexual e identidad de género. Además, puede resultar incómodo y presentarse agotamiento por el tiempo que dure la entrevista; y en el manejo del dispositivo al hacer la firma digital o el aprender a utilizar las aplicaciones para cumplimentar los documentos solicitados. Un riesgo en el uso de la tecnología es el consumo en el uso de la data por parte del servicio de internet de la persona participante. Como medida de contingencia, se solicitó la colaboración al Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP) de la Universidad para el manejo de servicios psicológicos a las personas participantes de la investigación de surgir incomodidades durante la entrevista. La participación es voluntaria y por disponibilidad, por lo cual la persona tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento y a no contestar alguna pregunta en particular, si así lo desea, sin ninguna penalidad. Esta investigación no conlleva beneficios directos para las personas participantes, sino con fines educativos.

Para garantizar la protección de los derechos humanos en la investigación, las investigadoras completaron y aprobaron el adiestramiento del Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program), validando las competencias a tener para realizar investigaciones con personas. Las fechas completadas son Glendaliz Cardona Santana el 7 de enero de 2022; Isha V. Rodríguez González el 6 de octubre de 2020; y la Dra. Rose Marrero Teruel el 12 de agosto de 2021. Las investigadoras, quienes son estudiantes graduadas de trabajo social, y la directora de tesis se rigen por el Código de Ética de Profesional de Profesionales de Trabajo Social (CPTSPR, 2017) ante la protección de los derechos que cobijan a las personas participantes dentro de las investigaciones.

Análisis de las entrevistas

Los datos recopilados se analizan en las dimensiones establecidas en la investigación, la revisión de literatura y el marco teórico. Se establecerán categorías de acuerdo con la información obtenida de las entrevistas. La transcripción de las entrevistas se llevará a cabo al ver batín, utilizando las grabaciones de audio, facilitando así que se documente toda la información. Se transcribirá todas las



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529

TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://sociales.uprrp.edu/egts/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



palabras, sonidos y elementos paralingüísticos, se indicarán las pausas o silencios, expresiones significativas (risas, llantos) que surjan en la entrevista (Hernández-Sampieri, 2014). El establecimiento de las categorías se registrará en una bitácora de análisis. Luego de finalizar la identificación de las categorías, se agruparán por temas, patrones o unidades de análisis basadas en los marcos teóricos y la revisión de literatura.

La verificación de las transcripciones de las entrevistas se realizará entre ambas investigadoras, para la revisión de la redacción del contenido. Se invitó como lectora de la propuesta de investigación a la experta en el tema LGBTQIA+ Dra. Mabel López, trabajadora social, para la revisión del texto y la guía de preguntas.

Investigadoras

Glendaliz Cardona Santana, estudiante graduada de trabajo social
Isha V. Rodríguez González, estudiante graduada de trabajo social
Dra. Rose Marrero Teruel, directora de la investigación

Fecha

Viernes, 18 de marzo de 2022



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/1

Anejo E. Certificación del Instrumento



UPRRP

Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle • Facultad de Ciencias Sociales

Certificación

Por la presente, certifico que el instrumento de entrevista semiestructurada que será utilizado con los profesionales del trabajo social escolar que participen de la investigación: **Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del trabajo social escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la región educativa de San Juan** a llevar a cabo por las estudiantes de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle Glendaliz Cardona Santana e Isha V. Rodríguez González fue debidamente revisado. Cada una de las interrogantes generadas corresponden a los objetivos y preguntas de la investigación. Además, estas fueron formuladas luego de una profunda revisión de literatura sobre la temática de estudio.

Ante cualquier consulta no dude en contactarme.

Rose M. Marrero Teruel, Ph.D.
Catedrática Auxiliar
Directora de Tesis
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle



9 AVE UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529
Departamento de
Educación

TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://sociales.uprrp.edu/egts/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I

Anejo F. Carta de Autorización del Departamento de Educación de Puerto Rico



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

23 de marzo del 2022

Superintendente(s) Regional(es) de las Regiones Educativas de SAN JUAN, y
director(es) escolar(es) de las escuelas participantes.

Dra. Lydiana López Díaz
Directora Ejecutiva de la Docencia
Área de Planificación y Rendimiento

AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EN UNAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Las estudiantes graduadas Glendaliz Cardona Santana e Isha Rodríguez González, candidatas al grado de maestría en Trabajo Social, en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, van a llevar a cabo la fase final de su investigación titulada: **Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del Trabajo Social Escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan.** El propósito de la investigación es identificar las posturas que asumen las y los profesionales del trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas relacionadas a la diversidad sexual e identidad de género; y analizar el establecimiento de la relación profesional de las y los profesionales de trabajo social escolar con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género.

Se autoriza a las investigadoras Glendaliz Carona Santana e Isha Rodríguez González a visitar la Oficina Regional Educativa (ORE) de San Juan, con el propósito de coordinar la administración de su investigación en varias escuelas ubicadas en dicho municipio (ver Anejo). **La participación de los profesionales de trabajo social será voluntaria y así se deberá constatar con su firma, en la carta de consentimiento informado que la investigadora les proveerá una vez se contacte con la escuela invitada.**



P.O. Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 • Tel.: (787)773-5800

Página 2

La muestra para esta investigación será de seis (6) profesionales de trabajo social. La participación de los mismos consistirá en colaborar en una entrevista. La entrevista consta de dos (2) partes, la primera sección recopila información sociodemográfica y la segunda aborda la experiencia profesional, de los trabajadores sociales, atendiendo estudiantes con diversidad sexual e identidad de género.

La guía de preguntas de la entrevista fue diseñada por las investigadoras y validada por una experta en el área de Trabajo Social (ver Anejo). Debido a la situación de emergencia que vive el país, por motivos del COVID-19, los documentos y el desarrollo de la entrevista se llevarán a cabo mediante el uso de los correos electrónicos y la plataforma **Zoom**. El tiempo para participar de la entrevista será de aproximadamente noventa (90) minutos. Como parte de esta autorización, las investigadoras se comprometen a transcribir de manera fiel y exacta los documentos aprobados a cualquier plataforma digital.

Todas las actividades descritas en la investigación serán coordinadas con el director de la escuela invitada y se llevarán a cabo dentro de un horario que no afecte el período lectivo ni las notas de los estudiantes.

Las hojas de consentimiento informado contienen en cada una de sus páginas el sello de aprobación oficial del Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPre). El/la investigador/a se compromete a usarlas sin alterarlas y reproducirlas para los invitados a participar del estudio. **Durante el inicio y final del semestre académico, períodos de informes y pruebas sistémicas, no se autorizan visitas a las escuelas con el propósito de entrevistar o encuestar estudiantes, maestros y directores de escuelas. El/la investigador/a deberá entregar las copias de las cartas de consentimiento firmadas por los participantes al director de la escuela que forma parte de la muestra para el archivo correspondiente.**

Se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación, relevando así de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente, a esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el Departamento. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Esta autorización tiene vigencia de doce (12) meses, a partir de la fecha de expedición de esta comunicación. De necesitar tiempo adicional para finalizar las actividades del estudio deberá solicitar, por escrito, una extensión de la autorización otorgada antes de la fecha de vencimiento de la misma. Todo cambio que realice el/la investigador/a posterior a la expedición de esta autorización deberá notificarlo



P.O. Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 • Tel.: (787)773-5800

Página 3

por escrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe) para la evaluación correspondiente. Una vez el/la investigador/a finalice su investigación deberá entregar una copia en formato digital (PDF) del informe final a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe), dado a que la misma se colocará en la Biblioteca Virtual del DEPR para la consulta pública.

Anejos



P.O. Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 · Tel.: (787)773-5800

LISTA DE ESCUELAS AUTORIZADAS

REGION	MUNICIPIO	ESCUELA
1. SAN JUAN	SAN JUAN I	DR FACUNDO BUESO
2. SAN JUAN	SAN JUAN I	DR JOSE CELSO BARBOSA
3. SAN JUAN	SAN JUAN I	RAFAEL CORDERO
4. SAN JUAN	SAN JUAN I	RAMON POWER Y GIRALT
5. SAN JUAN	SAN JUAN I	REPUBLICA DEL PERU
6. SAN JUAN	SAN JUAN II	CENTRO EUGENIO MARIA DE HOSTOS
7. SAN JUAN	SAN JUAN II	GABRIELA MISTRAL
8. SAN JUAN	SAN JUAN II	JUAN JOSE OSUNA
9. SAN JUAN	SAN JUAN II	LA ESPERANZA (LUIS PALES MATOS)
10. SAN JUAN	SAN JUAN II	TRINA PADILLA DE SANZ
11. SAN JUAN	SAN JUAN II	UNIVERSITY GARDENS
12. SAN JUAN	SAN JUAN II	VICTOR PARES COLLAZO
13. SAN JUAN	SAN JUAN III	VENUS GARDENS
14. SAN JUAN	SAN JUAN III	REPUBLICA DE COLOMBIA
15. SAN JUAN	SAN JUAN III	RAMON VILA MAYO
16. SAN JUAN	SAN JUAN III	BERWIND SUPERIOR
17. SAN JUAN	SAN JUAN IV	MIGUEL SUCH
18. SAN JUAN	SAN JUAN IV	JUAN PONCE DE LEON
19. SAN JUAN	SAN JUAN IV	ALBERT EINSTEIN
20. SAN JUAN	SAN JUAN IV	LCDO GUILLERMO ATILES MOREAU
21. SAN JUAN	SAN JUAN V	JUAN ANTONIO CORRETJER
22. SAN JUAN	SAN JUAN V	INES MARIA MENDOZA



Anejo G. Carta de Aprobación del CIPSHI

AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

Número del protocolo: 2122-090

Título del protocolo: Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del Trabajo Social Escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan

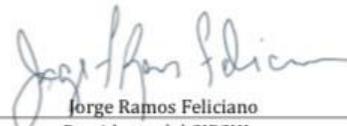
Investigadoras: Glendaliz Cardona Santana e Isha V. Rodríguez González

Tipo de revisión: Inicial Renovación

Evaluación: Comité en pleno
 Revisión expedita:
Categoría(s) de exención 45 CFR §46.104(d): 2 (iii)

Fecha de la autorización: 30 de marzo de 2022

Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.



Jorge Ramos Feliciano
Presidenta del CIPSHI o
representante autorizado

Anejo H. Hoja de Consentimiento Informado



HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Entrevista a profesionales de trabajo social escolar en modalidad virtual

Título de la Investigación

Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del Trabajo Social Escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan.

Descripción

Por este medio, se le está invitando a participar en una investigación con el propósito de conocer las voces de profesionales del trabajo social escolar en la Región Educativa de San Juan, ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento profesional con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género. Esta investigación es realizada por Glendaliz Cardona Santana e Isha V. Rodríguez González, estudiantes de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. La misma se encuentra bajo la supervisión de la Dra. Rose Marrero Teruel, MSW, Ph.D. Esto con el propósito de cumplir con los requisitos para la obtención del grado de Maestría en Trabajo Social. Los objetivos específicos de esta investigación son: identificar las posturas que asumen las y los profesionales del trabajo social escolar ante la implementación de políticas educativas relacionadas a la diversidad sexual e identidad de género; y analizar el establecimiento de la relación profesional de las y los profesionales de trabajo social escolar con estudiantes de diversidad sexual e identidad de género.

En esta investigación, podrán participar profesionales de trabajo social que ejerzan dentro de una de las escuelas superiores regulares pertenecientes a la Región Educativa de San Juan. Además, deben ser mayores de 21 años, tener un (1) año o más en experiencia laboral como profesional de trabajo social en el escenario escolar, contar con licencia (provisional o permanente) de trabajo social y tener colegiación vigente en el Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico. También debe haber completado un grado de bachillerato o maestría en Trabajo Social, estar ejerciendo en un puesto y funciones de trabajo social escolar. Se espera que participen de manera voluntaria seis profesionales en una entrevista a profundidad que cumplen con los requisitos antes descritos.



9 AVE UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN, PR 00925-2529

TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://sociales.uprrp.edu/egts/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



Si acepta participar en esta investigación, se le estará realizando una entrevista semiestructurada de manera individual a través de la plataforma ZOOM. Requiere tener la facilidad de internet para conectarse y realizar la videollamada. Se le enviará el enlace a su correo electrónico, posterior a que usted lea y firme esta Hoja de Consentimiento Informado y acepte participar. Durante la entrevista, participarán ambas investigadoras y la persona entrevistada; se utilizarán audífonos, la ubicación será dentro de un espacio cerrado con el fin de garantizar la confidencialidad y privacidad. Se solicitará que la cámara y micrófono del dispositivo electrónico se encuentren encendidos. La entrevista será grabada con el propósito de transcribir con exactitud la información brindada, y se archivará el audio con claves encriptadas en la nube de archivos institucional. Las grabaciones serán utilizadas únicamente para fines de este estudio y no se compartirá a terceras personas. La participación en esta investigación le tomará aproximadamente entre 45 a 90 minutos. La entrevista consta de dos (2) partes, la primera es para recopilar información sociodemográfica y la segunda sobre su experiencia profesional atendiendo estudiantes con diversidad sexual e identidad de género.

Riesgos y beneficios

Este estudio podría presentar un riesgo mínimo para las personas participantes. Algunos de los riesgos a esta investigación podrían ser: sentir algún tipo de incomodidad debido al tema planteado o por el tiempo que dure la entrevista semiestructurada individual. Ante el uso de la tecnología puede conllevar cargos adicionales por parte del servicio de internet de la persona participante por el consumo de datos móviles o de conexión al internet. La utilización del dispositivo digital y el aprender a utilizar las aplicaciones para cumplimentar los documentos solicitados puede causar agotamiento e incomodidad ante el uso de los medios.

Para minimizar los riesgos que puede conllevar este estudio, se le garantizará que la información que se solicite se mantendrá en confidencialidad. Además, puede usar su derecho de retirar su participación en cualquier momento y puede abstenerse de contestar preguntas que le causen incomodidad sin ninguna penalidad. Se le estaría enviando las instrucciones por correo electrónico sobre el uso de las aplicaciones a utilizar y los pasos a seguir en la conexión para la video llamada. La persona participante puede solicitar un receso para atender malestares físicos que puedan surgir durante el periodo de la entrevista.

Esta investigación no conlleva beneficios directos para las personas participantes. Con su participación en el estudio se tiene la oportunidad de aportar al mejoramiento de la práctica profesional del trabajo social dentro de las intervenciones con estudiantes de diversidad sexual e



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



identidad de género y contribuir a la discusión reflexiva sobre las posturas presentadas ante las políticas educativas inclusivas.

Confidencialidad

Toda la información que se obtenga en esta investigación será protegida y se mantendrá de manera confidencial. Su identidad como participante no se identificará por el nombre ni con datos identificables de la persona entrevistada. Se utilizará un código numérico para su identificación durante la entrevista, el análisis, publicación y almacenamiento de la información. La publicación de los resultados y los fragmentos de las transcripciones de las entrevistas se realizará mediante la redacción de los códigos numéricos que se asignen a cada persona entrevistada. Éstas sólo contendrán reportes dirigidos a responder los objetivos y preguntas de la investigación. Sin embargo, existe la posibilidad de un indicador indirecto al momento de señalar que los resultados surgen de entrevistas realizadas a profesionales del trabajo social escolar de escuelas superiores regulares en la Región Educativa de San Juan. No se incluirán los nombres de las escuelas en las que laboran.

Los documentos, las grabaciones y las transcripciones se almacenarán en un archivo encriptado con una contraseña de verificación. Solamente las investigadoras Glendaliz Cardona Santana e Isha V. Rodríguez González y la directora de la investigación Dra. Rose Marrero Teruel, tendrán acceso a la información y a los datos crudos que puedan identificar directa o indirectamente a las personas entrevistadas y a esta hoja de consentimiento. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerir a las investigadoras los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

La información recopilada será conservada por un periodo de tres años, una vez finalizada la investigación. Las grabaciones, las transcripciones y los datos digitales serán borrados y los impresos serán triturados antes de desecharse. La investigación final estará disponible en la biblioteca de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle y el Repositorio Institucional de la Universidad de Puerto Rico, así como en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo en el nivel central del Departamento de Educación de Puerto Rico. No se divulgará la información en las redes sociales.

Advertencia: La información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas.



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://sociales.uprrp.edu/egts/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente. La transferencia de información, las grabaciones e interacción por internet con participantes no son anónimas.

Derechos

Si ha leído este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular, si así lo desea. Para concluir su participación de la entrevista, puede cerrar la sesión en la pestaña de salir (logout). Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento, el cual puede guardarlo e imprimirlo.

Si tiene alguna pregunta, estamos en la mejor disposición de contestar la misma o si desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Glendaliz Cardona Santana al (787)308-2684, glendaliz.cardona@upr.edu; Isha V. Rodríguez González al (787)232-9001, isha.rodriguez@upr.edu o con la directora de la investigación Dra. Rose Marrero Teruel (787)764-0000 xt. 86525, rose.marrero1@upr.edu.

Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante, alguna reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787- 764-0000, extensión 86773 o a cipshi.degi@upr.edu.

Relevo de Responsabilidad del Departamento de Educación

Es importante que se sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El DEPR no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al DEPR, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente a esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el Departamento de Educación de Puerto Rico. El DEPR no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I

Anejo I. Instrumento de Recopilación de Datos



GUÍA DE PREGUNTAS SEMI-ESTRUCTURADAS PARA PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

La presente entrevista tiene como objetivo recopilar información sobre el tema *Los discursos y contradiscursos del accionar profesional del Trabajo Social Escolar: El posicionamiento ante las políticas públicas educativas sobre diversidad sexual e identidad de género y el establecimiento de la relación profesional con estudiantes de nivel superior de la Región Educativa de San Juan*. Se les leerá cada una de las premisas, permitiendo que se concentre en su respuesta. La información que se recabe tiene por objetivo la realización del trabajo de investigación relacionado con el tema.

No es necesario información que le identifique, sólo datos demográficos y la información que pueda aportar de manera sincera y confiable. Muchas gracias por su colaboración.

Participante número: _____
Fecha de entrevista: _____
Hora de inicio: _____
Hora de finalizada: _____

Parte I: Información Sociodemográfica

Datos	Respuesta
Edad	
Género	
Grado académico	
Años de experiencia en la profesión	
Años ejerciendo como TSE	



9 AVE UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN, PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://sociales.uprrp.edu/egts/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



Lugar de trabajo	
Afiliación o creencia religiosa	

Parte II: Guía de preguntas para la entrevista

1. En los años de experiencia en el Departamento de Educación como trabajador/a social escolar, ¿qué es para ti el trabajo social escolar?
2. ¿Cuál ha sido tu participación en el desarrollo de políticas públicas educativas durante tu accionar profesional en la comunidad escolar? De haber participado, ¿cómo ha sido tu experiencia?
3. ¿Qué Cartas Circulares conoces sobre la diversidad sexual e identidad de género en la población estudiantil del Departamento de Educación?
4. ¿Cuáles son las implicaciones de estas Cartas Circulares vigentes para la intervención profesional del trabajo social escolar?
5. ¿Qué opinas sobre estas Cartas Circulares que mencionas?
6. ¿Qué opinas sobre estas políticas públicas educativas que se establecen en las Cartas Circulares y su relación con el Código de Ética del Colegio de Profesionales del Trabajo Social o con valores personales?
7. ¿Cuáles han sido los talleres y adiestramientos que has participado sobre temas relacionados a la inclusión, diversidad sexual e identidad de género?
8. ¿Qué conoces sobre la diversidad sexual y la identidad de género?
9. ¿Qué son para ti los discursos hegemónicos y cómo inciden éstos en la práctica profesional?



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I



10. ¿Cómo entiendes que los valores personales inciden en el establecimiento de la relación profesional?
11. En su función profesional, ¿cuáles son los principios y valores que tiene más presente al momento de su intervención con estudiantes?
12. ¿Cómo han sido sus intervenciones con estudiantes de diversidad sexual o identidad de género?
13. ¿Qué competencias profesionales tienes para realizar intervenciones con estudiantes de diversidad sexual o identidad de género? (¿Cuáles modelos de intervención utiliza?).
14. ¿Cómo se ha sentido al realizar una intervención profesional con estudiantes de diversidad sexual o identidad de género?
15. Durante estas intervenciones, ¿cómo ha sido tu exploración o uso de los pronombres con el que se identifica el o la estudiante de diversidad sexual o identidad de género?
16. ¿Qué retos y limitaciones podrían experimentar profesionales de TSE, al momento de intervenir con jóvenes de diversidad sexual e identidad de género?
17. ¿Cómo vinculas el proyecto ético-político de la profesión del trabajo social en las políticas públicas educativas y las intervenciones profesionales con poblaciones con diversidad sexual e identidad de género?

Muchas gracias por su participación.



UNIVERSIDAD STE 901
SAN JUAN PR 00925-2529



TEL: 787.764-0000 EXT.
87590,87593

[HTTP://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/](http://SOCIALES.UPRRP.EDU/EGTS/)

Patrono con igualdad de Oportunidades en el empleo M/M/V/I

Anejo J. Carta de Colaboración de CUSEP

14 de enero de 2022

Glendaliz Cardona
Isha Rodríguez
Estudiantes graduadas
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle
Recinto de Río Piedras

Estimadas estudiantes:

Su solicitud de apoyo para su proyecto de investigación *Los Discursos y Contradiscursos del Accionar Profesional del Trabajo Social Escolar: El Posicionamiento ante las Políticas Públicas Educativas sobre Diversidad Sexual e Identidad de Género y el Establecimiento de la Relación Profesional con Estudiantes de Nivel Superior en el Sistema Público Educativo de la Región Educativa de San Juan* ha sido evaluada favorablemente. Usted podrá referir al Centro Universitario de Estudios y Servicios Psicológicos (CUSEP) aquellos/as participantes que así lo soliciten y que entiendan que por participar en la investigación sientan la necesidad de alguna ayuda psicológica.

El CUSEP es una unidad de adiestramiento para los estudiantes graduados de Psicología en la provisión de diversos servicios psicológicos. El teléfono a llamar es el 787 764 0000, extensión 87680 ó 87681 y nuestro correo electrónico es cusep.rp@upr.edu. Las solicitudes se evaluarán por el personal clínico del Centro, quienes determinarán si se le puede ofrecer la ayuda solicitada. De determinarse que la solicitud no puede ser aceptada, se procederá a ofrecerle a la persona otras alternativas de servicio.

Le deseo mucho éxito en su investigación.

Cordialmente,



Carmen C. Salas Serrano, Ph.D.
Directora



9 Ave. Universidad STE 901
San Juan, PR 00925

Tel. (787) 764-0000 Ext. 87680, 87681

Patrono con Igualdad de Oportunidades en el Empleo M/M/V/I