

La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social

The Inclusion of LGTBI Students in Chilean Schools: Between Invisibility and Social Recognition

María Teresa Rojas¹, María Beatriz Fernández², Pablo Astudillo¹,
Carolina Stefoni¹, Pablo Salinas¹ y María José Valdebenito¹

¹ Universidad Alberto Hurtado

² Universidad de Chile

Resumen

Este artículo comunica los resultados de un estudio cualitativo de casos múltiples que buscó conocer los significados y debates presentes en relación con el reconocimiento de los estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas. La investigación recogió información mediante análisis documental, entrevistas y grupos focales a diversos actores escolares, y observación no participante en ocho escuelas del país. El artículo indaga en cómo se expresa la justicia de reconocimiento en comunidades escolares, entendida como la visibilización de las expresiones e identidades de género y la diversidad sexual y, además, la existencia de prácticas y experiencias pedagógicas que permitan que las y los estudiantes LGTBI construyan seguridad en sí mismos. Los resultados indican que si bien existen algunos avances en torno al reconocimiento de las identidades de género y la diversidad sexual en el sistema escolar chileno, estos son parciales y frágiles. El respeto a la diversidad es un principio presente en los discursos de los actores escolares, pero ello no significa cuestionar la hegemonía de la heteronormatividad en el currículo ni en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, las y los estudiantes y las y los directores, en contextos de mayor capital cultural y/o movilización política, comienzan a gatillar cambios importantes en el reconocimiento como justicia educacional.

Palabras clave: heteronormatividad, inclusión escolar, justicia de reconocimiento, LGTBI

Correspondencia a:

María Teresa Rojas Fabris
Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado
Erasmó Escala 1825, Santiago-Chile.
mrojas@uahurtado.cl

Rojas agradece al Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, por el patrocinio para esta investigación.

© 2019 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.56.1.2019.3

Abstract

This article communicates the results of a multi-case qualitative study that sought to know the meanings and debates present in Chilean schools in relation to LGTBI inclusion. This research gathered information from 8 cases using documentary analysis, interviews, focus groups with different school actors, and non-participant observation. The article asks how justice of recognition finds expression in school communities, understanding justice as the visibility of gender expression and identities, and sexual diversity, as well as the existence of pedagogical practices and experiences that allow LGTBI students to build self-confidence. The results indicate that, in the Chilean school system, there are advances on the recognition of gender identities and sexual diversity, but they are partial and fragile. Respect for diversity is a principle present in the discourses of school actors, but this does not question the hegemony of heteronormativity in the curriculum or teaching practices. Students and principals with greater cultural capital and/or political mobilization, trigger important changes in recognition as educational justice.

Keywords: heteronormativity, justice of recognition, LGTBI, school inclusion

Introducción

En las últimas dos décadas la demanda por inclusión ha cobrado fuerza en las agendas políticas y en las reformas educativas en curso. En el caso de Chile, se han sucedido una serie de políticas que regulan la inclusión de estudiantes al sistema escolar (Ley General de Educación n° 20.370 de 2009 y Ley de Inclusión Escolar n° 20.845 de 2015), cuyo fundamento y propósito es el reconocimiento del derecho a la educación de todos los niños y niñas¹, sin importar sus identidades sociales, culturales ni sus posiciones socioeconómicas. Estas políticas públicas responden a las orientaciones de organismos internacionales que fomentan una visión del aprendizaje escolar que no esté supeditada a las características individuales de los sujetos, sino que atienda a la promoción de una cultura de la diversidad basada en el respeto y la vida en común (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 2017). Una de las múltiples dimensiones de esta diversidad, y aquella que nos ocupa en este artículo, se relaciona con las expresiones e identidades de género y las diversidades sexuales de las y los estudiantes.

En materias de reconocimiento de la población LGBTI², Chile participa de una serie de dispositivos legislativos —nacionales e internacionales— que resguardan los derechos humanos³ de todos los sujetos. En el ámbito educativo, entre los años 2016 y 2017 se difundieron dos políticas respecto de la inclusión de niños y niñas LGTBI en las escuelas; la primera vinculada a la población trans (Superintendencia de Educación de Chile, 2017), y la segunda dirigida a todas las y los docentes y directivos, con el fin de incorporar las temáticas de identidad de género y orientación sexual en la enseñanza del país (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2017). De esta manera, el Estado comenzó a responder a las demandas de organizaciones de la sociedad civil y de organismos internacionales para fomentar políticas públicas y prácticas de reconocimiento en estas materias.

Lo anterior constituye una cuestión fundamental para efectos de la justicia educacional. La literatura internacional da cuenta de la existencia de una gran brecha de reconocimiento que viven niñas, niños, y adolescentes LGTBI en relación con la poca o nula visibilidad que tienen estas temáticas en el currículo escolar, en las formas de regular la convivencia en las escuelas y en las relaciones sociales escolares (Harris-

¹ En este artículo hemos optado por usar un lenguaje inclusivo, utilizando los artículos “las” y “los” para denotar la presencia de los géneros femenino y masculino en un mismo sustantivo (referido a oficios dentro del sistema escolar). Siguiendo la convención de UNESCO utilizamos a lo largo del texto la expresión “niñas y niños y adolescentes”, cada vez que hacemos alusión a las y los menores de edad.

² Si bien alguna literatura internacional agrega las letras “Q” (por queer), y el símbolo “+”, por las diferentes identificaciones y/o orientaciones reconocidas (Miller, 2016), el estudio recurrió a las categorías usadas en los documentos oficiales de Unesco (2017).

³ En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Principios de Yogyakarta (documento más avanzado en su materia, pues integra las categorías “identidad de género” y “orientaciones sexuales” en su articulado) corresponden a un marco normativo internacional que permite pensar en la población LGBTI como un grupo específico de la sociedad, en el que la vulneración de derechos aparece con mayor frecuencia y profundidad. Del mismo modo, la legislación nacional existente (Ley Antidiscriminación n° 20.609 y Ley de Identidad de Género n° 21.120, entre otras) pueden ser visitadas —en relación a las materias educativas— en el documento *Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno* del Mineduc (2017).

Perry, 2011). Esta brecha, además, impacta en la seguridad física, emocional y afectiva de los sujetos que carecen de referentes identitarios y espacios protegidos para desarrollar seguridad en sí mismos y una relación de confianza con el entorno (Miller, 2015). A modo de ejemplo, los hallazgos de la *National School Climate Survey* (Gay, Lesbian & Straight Education Network, GLSEN, 2015) muestran que el 90% de las y los estudiantes escuchan repetidamente la palabra “gay” utilizada de manera negativa y el 75% de ellos oyen regularmente en la escuela comentarios homofóbicos, tales como “maricón” o “camiona” (GLSEN, 2015). Paralelamente, la *Encuesta nacional de clima escolar* realizada por Todo Mejora (2016), señala que más del 70% de los encuestados se siente inseguro debido a su orientación sexual y más del 50% de las personas escuchan comentarios homofóbicos por parte del personal del colegio. Estos hallazgos son coincidentes con la evidencia del estudio comparativo entre Guatemala, Perú y Chile, realizado por Cáceres y Salazar (2013), quienes comprobaron cómo las microagresiones y el bullying homofóbico persisten en las escuelas como norma general.

En Chile, los estudios vinculados con la inclusión LGTBI en el contexto escolar son escasos. Hasta el momento se muestran avances incipientes en la visibilización de la homosexualidad en escuelas de alto capital cultural (Astudillo, 2016); en las prácticas docentes de escuelas municipales (Julio, Kaeufer, Riquelme, Silva, Osorio y Torres, 2016); y en la formación inicial docente de algunas universidades (Salas y Salas, 2016), donde se siguen manteniendo formas de discriminación simbólicas y el cuestionamiento de la sexualidad “normal” todavía no encuentra espacios abiertos de discusión.

En este escenario, este estudio cualitativo de casos múltiples buscó conocer y analizar las opiniones, prácticas y experiencias en torno a la inclusión de personas y temas LGTBI por parte de diversos actores educativos en las distintas escuelas seleccionadas. El objetivo fue identificar acciones y prácticas concretas, a la vez que comprender los significados y debates presentes en los establecimientos. Con esto se buscó contribuir a la comprensión de las condiciones que favorecen o desfavorecen el tratamiento de estos temas y, de este modo, reflexionar respecto de las posibles brechas que existen para avanzar en materia de justicia de reconocimiento de la población LGTBI en el sistema escolar.

Marco teórico

La justicia educacional y el reconocimiento de las personas LGTBI

La escuela es un lugar privilegiado de socialización, donde toman lugar diferentes procesos de identificación, subjetivación y participación, pero también de violencia, exclusión y discriminación, aspectos que tienen impacto en la experiencia individual.

Fraser & Honeth (2003) definen la justicia como la “paridad en la participación”. Esto significa que la justicia “requiere ajustes sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad interactuar unos con otros como pares” (p. 36). A partir de ello se definen dos condiciones necesarias para lograr este propósito: la primera se relaciona con aspectos objetivos, es decir, con las condiciones materiales que niegan o permiten los medios y las oportunidades de interactuar con los demás en calidad de iguales, condición que está asociada con la idea de justicia redistributiva; en tanto que la segunda condición se vincula con aspectos intersubjetivos, es decir, con patrones culturales que afectan las oportunidades para alcanzar la estima y el estatus social, dimensión asociada con la idea de justicia de reconocimiento. Desde esta perspectiva, se asume que las injusticias están “arraigadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Fraser & Honeth, 2003, p. 13). En particular, esta idea de justicia ha sido defendida por las personas LGBTI como una forma de visibilizar las problemáticas que enfrentan a nivel social, una de las cuales corresponde a la experiencia escolar. Ello, porque el acceso a espacios educativos no asegura una educación justa si las prácticas y discursos presentes en las escuelas no permiten que las y los estudiantes interactúen con otros como pares, desde una dimensión intersubjetiva y con pleno reconocimiento a sus identidades. Lo anterior implicaría que las escuelas debieran revisar críticamente cómo las prácticas institucionales y las relaciones sociales dentro de ellas afectan las oportunidades de las comunidades marginalizadas (McDonald & Zeichner, 2009), las que históricamente han gozado de menos estatus social, como es el caso de las y los estudiantes LGBTI.

Las brechas de reconocimiento en el espacio escolar

Miller (2016) sostiene que las escuelas necesitan defender el derecho de autodeterminación de sus estudiantes respecto de su identidad de género —también en relación con su orientación sexual— y ser reconocidas como espacios seguros para su desarrollo. Cuando los mecanismos mediante los cuales se reconoce a otro no son correctos, se dificulta la posibilidad de tener una imagen *buen*a de sí (Miller, 2016). Esto quiere decir que las dinámicas que despliega la escuela para proteger el reconocimiento de sus miembros poseen una importancia capital en su protección; por el contrario, no hacerlo merma la posibilidad de que todos los cuerpos e identidades sean entendidos como posibles y legítimos.

Desde este punto de vista, avanzar en el reconocimiento de las personas LGBTI, supone que los contextos educativos permitan la aparición de nuevos códigos culturales, que incluyan cuerpos y sexualidades diferentes de lo establecido socialmente como normal. Por ejemplo, el reconocimiento social de las personas cisgénero⁴ representa menos desafíos, porque los sistemas de comprensión y producción del género y la sexualidad promueven una coherencia entre el sistema binario (heterosexual/homosexual, masculino/femenino) y las formas sociales de reconocimiento (Preciado, 2002). Para aquellas y aquellos cuya identidad de género se encuentra por fuera de este binarismo, el reconocimiento individual se complejiza y se vuelve desigual. Normalmente son reconocidos erróneamente y mal comprendidos, sufriendo una “brecha de reconocimiento” (Miller, 2016). Del mismo modo, se dificulta la posibilidad de tener una imagen positiva de sí mismos, pues se percibe la imagen diferente o negativa que otros tienen de sí (Borrillo, 2001; Harris-Perry, 2011).

Toomey, Mcguire & Russell (2012) muestran que las y los estudiantes que asocian la escuela como un espacio menos seguro son aquellos que se identifican como no conformes con su género (gender nonconforming, en inglés). Además, existe una asociación clara entre espacios educativos percibidos como seguros, con escuelas que abordan la temática LGBTI en sus currículos y que cuentan con relaciones que hacen visibles las identidades y expresiones de género. Estas alianzas fortalecen la construcción de comunidades escolares que profundizan en valores como la democracia y el respeto, entre otros (Griffin, Lee, Waugh, & Beyer, 2004; Poteat, Yoshikawa, Calzo, Russell, & Horn, 2017).

Más allá del cuerpo, Ramírez y Henríquez (2016) a través del análisis de entrevistas en profundidad a personas LGBTI, dan cuenta de que el ejercicio de reconocimiento necesitaría de categorías significantes socialmente compartidas, las que son percibidas, aprehendidas y asimiladas por niñas, niños y adolescentes. Contar en el entorno con nociones, por vagas que sean, de lo que significa la sigla LGBTI y, además, con la historia de vulneración de derechos que esta representa, es fundamental para aprender y socializar formas de construcciones identitarias que son distintas de la lógica heteronormativa.

Las situaciones de injusticia social que las personas LGBTI deben enfrentar son producto, en gran medida, de la fuerte adhesión que existe en la creencia de la heterosexualidad normal y el cuerpo macho o hembra (Butler, 2007; De Lauretis, 1987; North, 2006; Pearce & Comming-Potvin, 2017). Abordar la brecha de reconocimiento hace posible que las dinámicas sociales adquieran mayor flexibilidad, de manera que las identificaciones de las y los estudiantes tengan un horizonte más amplio para resolverse, influyendo en la disminución de situaciones de exclusión. Matus y Haye (2015) señalan que las políticas de inclusión debieran orientarse hacia la comprensión de cómo se produce la normalidad, de manera de desnaturalizar la norma y tensionarla para valorar la diferencia. Desde esta perspectiva, comprender que los espacios educativos deben avanzar en materias de reconocimiento de las personas LGBTI, supone no solo repensar los patrones culturales con los cuales hemos construido el sexo, la sexualidad y la relación de estos con el género; sino también propiciar espacios que promuevan lugares en donde otras identidades y orientaciones diferentes de la heteronormatividad puedan tomar lugar (Sumara & Davis, 1999).

La heteronormatividad como discurso hegemónico en la escuela

Los roles de género de las personas y sus orientaciones sexuales están sometidos a lógicas de disciplinamiento creadas en el marco de culturas heteronormativas. Si bien el género no implica una

⁴ Cisgénero “refiere a todas aquellas personas cuya identidad de género no difiere con el sexo y género asignado al nacer; quienes se sienten cómodas(os) con su sexo de nacimiento, además del género que la sociedad les asigna por convención (Todo Mejora, 2017, p. 63).

orientación sexual determinada (decir que una persona se identifica como trans no entrega información referida a la orientación de su deseo), culturalmente se espera que diferentes “tipos” de cuerpos se asocien a determinadas orientaciones sexuales. Así, por ejemplo, no se concibe que un cuerpo de niña—independientemente de si es niña trans o no—desee otro cuerpo de niña. Este ejemplo permite comprender cómo se despliega la matriz sexo/género: un cuerpo *posible* tendrá un deseo *esperado* (De Lauretis, 1987). Las interacciones sociales están mediatizadas por el régimen de género y sus implicancias materiales, el que funciona en base al binarismo. Esta cultura —y por cierto la cultura escolar— se ordena en pares binarios que suponen que la pertenencia a un género determina a los sujetos (Heritier, 2007; Strathern, 1992)⁵. Por ejemplo, los baños divididos por sexo provocan cuerpos generizados bajo el binomio masculino/femenino (Lorber, 2005; Poggio, 2006).

En la escuela estas creencias devienen códigos culturales que se reproducen y se sostienen de manera estable en el tiempo. Robinson, Bansel, Denson, Ovenden, & Davies (2014) y Pascoe (2007) han demostrado que los estudiantes que se reconocen como LGBTI o que aparecen con cuerpos diferentes de lo esperado (cuerpos machos feminizados, cuerpos hembra masculinizado, cuerpos gordos, cuerpos migrantes, etc.) se enfrentan a resistencias altamente rígidas, llevándolos en muchas ocasiones a abandonar las escuelas. Estas lógicas de disciplinamiento están presentes en los establecimientos educativos, cuyo soporte es un discurso heteronormativo hegemónico que construye cuerpos, nociones de normalidad—verdaderas epistemologías sobre un tipo de cuerpo (Cruz, 2001)—, ya sea por invisibilización de la pluralidad de cuerpos, o por negación explícita del derecho de las personas a ser reconocidas según identidades y orientaciones alternas (Miller, 2015).

En consideración con lo anterior, en este artículo se distingue entre las nociones de identidad de género, expresión de género y orientación sexual. La primera de ellas se encuentra definida como:

la experiencia individual e interna de género de una persona sentida íntimamente, que puede corresponder o no al sexo asignado al nacimiento. Esto incluye el sentido personal del cuerpo (que puede involucrar, por libre opción, modificación a la apariencia o función de su cuerpo por medios médicos, quirúrgicos u otros medios) y otras expresiones, incluyendo el vestuario, la forma de hablar y los gestos (Unesco, 2017, p. 10).

La expresión de género, en tanto, corresponde a “cómo una persona expresa su propio género al mundo, por ejemplo, a través de nombres, ropa, forma de caminar, modo de hablar, de comunicar, de asumir roles sociales y su comportamiento” (Unesco, 2017 p. 10). Por último, la orientación sexual es “la capacidad de una persona de sentir una atracción sexual profunda y emocional hacia otros, y tener relaciones sexuales con individuos de un género diferente, el mismo género o más de un género” (Unesco, 2017, p. 12).

Metodología del estudio

El estudio utilizó un enfoque cualitativo y una aproximación metodológica de casos múltiples que permitió reunir y analizar información contenida en unidades acotadas territorial, administrativa y culturalmente. En total fueron ocho casos, cada uno correspondiente a una institución educativa. Los criterios de selección fueron la ubicación geográfica, la dependencia, la composición del alumnado (mixto o no mixto), la orientación laica o religiosa y la existencia o ausencia de experiencia de inclusión en materia LGTBI. Respecto de esto último, se seleccionaron cuatro establecimientos que reconocían modificaciones reglamentarias o de prácticas de inclusión orientadas específicamente a la población LGTBI. Cada caso se construyó a partir de la participación en entrevistas y grupos focales de diversos actores de la comunidad escolar: la o el director(a), equipo directivo, equipo psicosocial, las y los profesoras(es), las y los asistentes de la educación, las y los estudiantes desde séptimo básico en adelante y las y los apoderadas(os). También se revisaron los proyectos educativos y reglamentos de convivencia de cada escuela. Las técnicas utilizadas para el trabajo de campo fueron: observación no participante en patios y espacios comunes de las escuelas; entrevistas ($n = 70$) y 17 grupos focales de cinco o seis personas ($n = 96$) de una hora de duración aproximadamente. En las entrevistas se usaron pautas semiestructuradas, en tanto que la recogida de información se realizó durante seis meses, a lo largo del año 2017. La unidad de análisis fue el discurso de los actores entrevistados, bajo la premisa de que este expresa creencias, prácticas y experiencias respecto

⁵ Al utilizar el término trans nos referimos a la tradición europea del concepto. En esta se agrupan diferentes luchas políticas que tienen como centro el cuerpo travesti, transexual, transgénero (Missé y Galofre, 2015).

de las formas de reconocer a los estudiantes LGTBI en el espacio escolar. Para el procesamiento de todo el material registrado y transcrito se utilizó análisis de contenido, distinguiendo categorías temáticas para cada caso que permitieran identificar la importancia, la tendencia y la recurrencia de las ideas (Cáceres, 2003).

Tabla 1
Caracterización de los ocho casos de estudio

Caso	Tipo de establecimiento	Región	Género	Administración	Orientación	Prácticas de inclusión LGTBI reconocidas por la escuela
1	Liceo técnico profesional	Valparaíso	Mixto	Municipal	Laico	SÍ
2	Escuela básica	Magallanes	Mixta	Particular subvencionado	Religioso	NO
3	Colegio	Metropolitana	Hombres	Privado	Religioso	NO
4	Colegio	Metropolitana	Mixto	Privado	Laico	SÍ
5	Escuela básica	Tarapacá	Mixta	Municipal	Laico	NO
6	Liceo técnico profesional	Araucanía	Mixto	Particular subvencionado	Laico	NO
7	Liceo científico humanista	Metropolitana	Mujeres	Municipal	Laico	SÍ
8	Liceo polivalente	Biobío	Mixto	Municipal	Laico	SÍ

Fuente: Elaboración propia.

El estudio incorporó una perspectiva ética a lo largo de toda la investigación. Siguiendo las recomendaciones de Unicef referidas a la investigación con niños y niñas (Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013), se planteó un enfoque ético que: las y los considera con derechos propios; reconoce su derecho a voz y voto, así como el derecho a ser escuchados; y entiende que el estudio contribuye a mejorar sus vidas en la escuela. A partir de estos elementos, se estableció el principio de confidencialidad, un protocolo de acción en terreno elaborado por especialistas, consentimientos informados y en el caso de los niños y niñas (de 7° básico en adelante) se obtuvo también el consentimiento de sus padres.

Si bien el equipo de investigación previno una serie de posibles situaciones que podrían afectar la instancia de las entrevistas (quebres emocionales, por ejemplo), enfrentamos imprevistos que requirieron de reflexión y decisiones éticas. Mencionamos dos ejemplos específicos. En primer lugar, las y los investigadores afrontamos una sobreexposición de los niños y niñas trans en el contexto del estudio, pues en reiteradas oportunidades los establecimientos presentaron estos casos como ejemplos de inclusión, muchas veces exponiendo a dichos estudiantes de manera innecesaria. Frente a ello, reflexionamos para entender por qué ocurría esto y qué podíamos hacer para minimizar la exposición. Una segunda situación se refiere a qué hacer con las expresiones homofóbicas de algunos actores, en particular cuando se expresaban en presencia de otras personas (en entrevistas grupales o grupos focales). Si bien la técnica permite que sea el mismo grupo el que encuentre mecanismos de contención frente a ello, ocurrió en una ocasión que se emitieron juicios homofóbicos en presencia de una persona homosexual quien, una vez terminado el grupo focal, declaró públicamente y por primera vez en el establecimiento, su orientación sexual. Esta situación abrió la reflexión en diversos niveles. En primer lugar, las consecuencias que puede tener para una persona su participación en un grupo focal, al punto de decidir hacer explícita su orientación sexual en la institución donde trabaja; en segundo lugar, cuál es el rol de las y los investigadores cuando se producen expresiones del tipo racista, homofóbico o similares entre los participantes; en tercer lugar, qué acciones se deben tomar para contener los efectos que ello pueda causar. En este caso en particular, optamos por generar un espacio de entrevista individual con la persona implicada, de modo que pudiera contar su propia historia. Además, con posterioridad al estudio establecimos contacto para hacer un seguimiento y entregar información relevante respecto de las normativas ministeriales en esta materia.

Resultados y discusión

En este apartado presentamos algunos resultados transversales del estudio que resultaron relevantes en los ochos establecimientos educacionales analizados.

El desigual reconocimiento de las identidades LGBTI

Las escuelas investigadas muestran la heterogeneidad social y cultural que se observa en el país en torno a esta temática. Al respecto, son elocuentes las distinciones en los discursos en torno a lo que significa ser una persona LGTBI, según el capital cultural y social de cada escuela. A su vez, también existe heterogeneidad discursiva al interior de las escuelas expresada, la mayoría de las veces, en las diferencias de edad de los sujetos.

La pregunta inicial para todos los actores fue si conocían el significado de la sigla LGTBI. Los resultados indicaron que las identidades gay y lesbica concentran un mayor conocimiento en comparación con las identidades bisexual, trans e intersexual, pues respecto de estas últimas se observa todavía cierta confusión, mientras que en algunas escuelas los actores confundieron género y orientación sexual. En términos más generales, las comunidades más informadas al respecto se ubicaron en Santiago y Valparaíso, correspondiendo a establecimientos de enseñanza secundaria que atienden a sectores medios y altos. En cambio, las comunidades menos informadas se encuentran en las zonas más aisladas del país y, comparativamente, cuentan con un estudiantado de nivel socioeconómico bajo.

Los actores con mayor capital cultural entienden que los temas de diversidad sexual se inscriben en un proceso de cambios culturales más amplios que pueden ser abordados por sus escuelas. Las y los estudiantes, por su parte, expresaron una disposición reflexiva y política que les permite mirar críticamente su entorno escolar, familiar y social (casos 3, 4 y 7). Algunas y algunos estudiantes, incluso, criticaron la sigla por considerarla incompleta y no aludir a LGTBIQ+. El conocimiento en torno a la sigla se replica en profesoras(es), directivas(os) y apoderadas(os), quienes acceden a diferentes redes y fuentes de conocimiento. Esto permite denunciar los privilegios de la heterosexualidad y reivindicar el respeto a las diferencias sexuales y de género como expresión de la democracia. Lo anterior no significa que los grupos con menor capital económico o cultural no puedan desarrollar estas mismas perspectivas, sino que, considerando la segregación que caracteriza al sistema educacional chileno, las instituciones que concentran determinado tipo de individuos tienen mayor o menor tendencia a estabilizar un discurso complejo en relación con la diversidad sexual. Esto queda más claro cuando se observa el grupo de escuelas más alejadas de las grandes ciudades del país y menos selectivas en cuanto a su alumnado (casos 2, 5 y 6), donde los discursos respecto de la diversidad sexual y de género admiten la existencia de personas con “sexualidades diferentes”, sin movilizar, sin embargo las sutilezas y distinciones que suponen las identidades trans, homo, bi e intersexuales. “Son personas igual, son seres humanos que merecen toda nuestra dignidad y todo nuestro respeto” (caso 5, docentes, grupo focal).

El uso del concepto de “respeto” permite incorporar a sujetos desde su definición como distintos, extraños, anormales, sin problematizar la propia distinción que los define como diferentes. La construcción del “ellos” a diferencia de un “nosotros” puede adquirir dos formas: considerar las identidades LGBTI como parte de una “diferencia”, la cual se suma a otros ejes de distinción como pueden ser los niños migrantes, con necesidades educativas especiales o los alumnos prioritarios, o bien, neutralizar cualquier etiqueta mediante la afirmación “todos somos iguales”, lo que presume que una presentación de sí mismo debería prescindir de cualquier mención a la sexualidad personal. En ambos casos el modo de producir la diferencia queda invisibilizado. Esta situación es común a todas las escuelas estudiadas, incluso aquellas que han implementado prácticas inclusivas de la diversidad sexual:

E: ¿Ustedes sienten que dentro de sus labores, tanto en el aula como fuera de ella, están apoyando y contribuyendo a las estudiantes y a los estudiantes pertenecientes a la diversidad sexual?

D1: Sí, respetando.

D2: Claro, con el trato que uno les da, tanto respeto mutuo que uno tiene.

D3: Claro y poniendo las exigencias que se les pone a todos los alumnos. No haciendo una diferencia porque tiene otra condición tratarlo de otra forma, sino que hay normas generales que son de buena convivencia que uno tiene que inculcarles a todos los alumnos... Si los trata alguien es como si los segmentara a las personas, un grupo más pequeño y ahí haría la diferencia creo yo (caso 1, grupo focal docentes)⁶.

La sola excepción a esta regla se encuentra en el caso 7 —liceo público de Santiago— donde el uso de un vocabulario y conocimientos específicos acerca de la cuestión LGTBI, sobre todo por parte de las estudiantes, es acompañado también por prácticas que intencionan la identificación de las identidades cisgénero y problematizan los límites de las identidades queer.

“Hitos de inclusión” escolar: la presencia de niños y niñas trans

Esta invisibilización de los modos de reproducir la diferencia está ligada a la manera en que la cuestión LGTBI se hace visible en las escuelas. En efecto, la mayor parte de las veces, cuando los establecimientos son mixtos, diferentes enunciados muestran que la homosexualidad se hace visible predominantemente a través de la identificación de “niños afeminados”. Rara vez —salvo en establecimientos exclusivamente de mujeres— se hace alusión al caso de “niñas amachadas”. En términos generales, se observan discursos que enfatizan la idea de que el comportamiento homosexual es algo que pertenece al ámbito de lo privado, donde la conducta amachada o afeminada al final resultan insinuaciones de algo que no tiene completa visibilidad en el espacio público.

Es tal vez por esta razón que las experiencias de transición de género que comienzan a realizar algunos estudiantes durante su periodo escolar se convierten en un hito tan significativo para muchas escuelas. Sistemáticamente, y por parte de distintos actores, este tipo de eventos fueron presentados al equipo de investigación como una situación novedosa y diferente de otras experiencias que habían acontecido en la escuela previamente. La transición de un estudiante adquiere un valor central para estructurar toda una serie de discursos respecto del funcionamiento de la propia institución. Desde esta perspectiva, los casos de estudiantes trans son hitos de inclusión que articulan un discurso de tolerancia tensa: es políticamente correcto aceptar la transición, pero la misma debe tratarse de modo individual, cuidadoso y sin cuestionar otras prácticas de producción de la diferencia, como es el uso de uniformes escolares y la diferenciación de comportamientos esperados para hombres y mujeres:

me costó un mundo que aquí el liceo se diera cuenta de que Alex era Alex y no era la Gloria. Porque a ella nunca le gustó el jumper, nunca, era un show vestirlo ... Yo en segundo año opté por comprarle todo el uniforme de hombre, me hicieron show y le dije: ‘él se siente más cómodo’ (caso 1, entrevista individual apoderada).

Los casos de transición de género producen una diferenciación entre las escuelas que han enfrentado estas situaciones y aquellas donde todavía no han ocurrido. La cuestión de la diversidad sexual se tematiza de otra forma, pues implica no solamente atender a un sujeto en cuestión, sino sobrepasar la barrera de lo privado, para transformar el espacio público: aquí se encuentran por ejemplo el uso de los baños, la participación en actividades artísticas, deportivas y los alcances del uniforme escolar, donde de algún modo los establecimientos se ven obligados a tomar una postura más explícita en estas materias.

El rol de los actores escolares en el desarrollo de acciones de inclusión

La politización del discurso LGTBI solo fue visible en tres de los ocho casos estudiados (casos 1, 2 y 7), donde esta se expresó en el cuestionamiento de la estructura de discriminación y de las asimetrías que surgen de las normas propias del sistema sexo/género heteronormativo y patriarcal. En otras palabras, en estas escuelas se apreció en los discursos de las y los estudiantes, del equipo directivo, de algunas y algunos docentes y de las y los apoderados entrevistados no solo un adecuado manejo conceptual en torno a la diversidad sexual y de género, sino también la promoción de espacios de crítica activa a la estructura de roles de género actual:

⁶ E = Entrevistador; D1 = Docente 1; D2 = Docente 2; D3 = Docente 3

somos animales, evolucionamos y en la variabilidad está el triunfo de la evolución... para mí que existan personas distintas es natural y es desde siempre. Lamentablemente, cuando se organizan las sociedades hay un grupo que determina qué es normal ... En lo social, también está la posibilidad de que nosotros vamos desarrollando quiénes somos y vamos evolucionando de acuerdo a cómo va desarrollándose la sociedad (caso 7, grupo focal apoderados).

Ahora bien, las prácticas generadas en la escuela para abordar el tema de las identidades LGTBI tienden a ubicarse fuera de la sala de clases y del currículo formal. Algunas prácticas de inclusión comunes entre los establecimientos estudiados se relacionan con adaptaciones en el uso de los uniformes escolares o de los baños y, a pesar de que estas iniciativas siguen operando dentro de los marcos binarios de género (hombre/mujer), son cada vez más frecuentemente observadas y han sido el resultado de una discusión y/o decisión a nivel institucional.

En contraste, observamos menos avances en el currículo formal y las prácticas de aula. Por ejemplo, el currículo de Biología aborda la sexualidad y el género a través de sus contenidos de reproducción humana, aunque no existen grandes diferencias entre los distintos casos estudiados. En palabras de uno de los docentes:

Ha sido un poco complicado, yo les explico la parte de reproducción y yo les explico que tengo que hablar de hombre y de mujeres porque es la posibilidad que yo veo en la reproducción, no hablar la parte de género, porque como ellos se sienten identificados no es lo que yo puedo explicar, yo puedo hablar de cómo mantener la especie o la reproducción biológica..., no implica sentimiento ni ninguna de esas cosas (caso 1, entrevista docente).

Haciendo alusión a lo planteado por Le Mat (2014) esto implica una mantención del privilegio de la heterosexualidad en la dimensión curricular. En paralelo, la mayor parte de las veces se observó que el abordaje de las identidades LGTBI quedaba sujeto a las iniciativas de carácter individual, es decir, a la voluntad específica de determinados educadores. Aquí las estrategias consideraban: la inclusión en clases de lenguaje de libros que mostraran personajes LGTBI en papeles protagónicos; la organización de debates en torno al reconocimiento de sexualidades no heterosexuales en ciertas asignaturas; la intervención artística en espacios públicos de la escuela, o la flexibilización de la separación de género en determinados talleres extraprogramáticos y actividades deportivas, entre otras.

El estudio permitió identificar que existen perfiles de docentes que favorecen este tipo de experiencias de inclusión LGTBI. En la mayor parte de los casos, corresponde a personas relativamente jóvenes y abiertos a las solicitudes de las y los estudiantes, donde su apertura a abordar estos temas en el currículo se explicaría, en parte, por corresponder a asignaturas como Arte o Inglés, que los docentes perciben como “menos vigiladas” en relación a las asignaturas que deben rendir test nacionales (Simce), como Lenguaje, Ciencias o Matemática. Sin embargo, el carácter individual de la práctica podría afectar su estabilidad en el tiempo.

Asimismo, las representaciones respecto de la diversidad de expresiones de género y sexualidad que se trabajan en estas clases menos vigiladas son tensionadas en otras asignaturas donde la temática no está presente, o bien, es criticada abiertamente: por ejemplo, en el caso 5 donde se expresan opiniones negativas de la diversidad LGTBI en las clases de Religión. Si bien las y los estudiantes reconocen la existencia de profesores y profesoras cercanos, “aliados”, al momento de expresarse o confiarles sus inquietudes, ello siempre en un espacio que no está relacionado con la enseñanza del currículo formal.

El rol de las y los directivos

A pesar de los desafíos que persisten en el abordaje de temas LGTBI en el currículo y prácticas de aula, el rol de las y los directores ha sido crucial, pues su figura aparece como un agente que puede establecer nuevas regulaciones en estas materias dentro del espacio escolar. En estos casos existen liderazgos que operan bajo principios inclusivos, que se orientan a mejorar las condiciones de bienestar y seguridad de sus estudiantes y favorecer una reflexión colegiada en relación con los derechos de niñas, niños y adolescentes. Esta lectura no puede desentenderse del ejercicio de la autoridad formal que los directores tienen dentro de instituciones caracterizadas por un ejercicio jerárquico del poder. Sin embargo, otros factores como la formación política del individuo (por ejemplo el caso 7) y/o la mirada reflexiva respecto de la concepción religiosa propia de la escuela (por ejemplo el caso 2) parecen influir significativamente en esta materia. Por otro lado, las decisiones tomadas por estos directivos no son una consecuencia directa de las normativas

nacionales: la mayoría de las veces las y los directores apelan a una suerte de sentido común que los mueve a considerar el rol de la escuela como un espacio protector:

D: En la escuela el alumno o la alumna lo primero que busca para que le dé seguridad y confort es al profesor o a una profesora, pero si ese profesor está cometiendo el mismo error o la misma violencia que están cometiendo sus compañeros, el niño está desolado al interior de la escuela... cuando dejo a mi hijo en la escuela espero que mi hijo esté seguro en la escuela y los adultos que están a cargo de su formación le den seguridad.

D: Nosotros estamos en vía de eso, “estamos en pañales”, de forma pretenciosa nosotros nos llamábamos un liceo inclusivo y realmente cuando empezamos a analizar todo lo que implicaba eso nos dimos cuenta que... ni siquiera estábamos cruzando el umbral... Aquí nosotros hemos ido aprendiendo más por sentido común y criterio más que por formación profesional, nosotros en forma voluntaria hemos buscado para dar una respuesta a nuestros estudiantes, hemos buscado ayuda. Hemos buscado capacitación, hemos abierto la discusión dentro del consejo de profesores y no solamente profesores, sino todos los trabajadores de acá, porque los problemas no los tenemos con los estudiantes, sino con los adultos que están trabajando con ellos. Por opciones políticas, por opciones religiosas, discriminan dentro de un liceo cuyo proyecto educativo es la inclusión (caso 1, entrevista director).

Las normativas —Ley Antidiscriminación n° 20.609 y Circular n° 0768 (Superintendencia de Educación de Chile, 2017)— son usadas para respaldar las acciones que habían sido impulsadas previamente desde la Dirección. Estas se relacionan con atender a las solicitudes de los estudiantes respecto de su presentación personal y al respeto del nombre social, dar instrucciones en el uso de los baños, garantizar el cumplimiento del manual de convivencia, favorecer la organización estudiantil en torno a la diversidad sexual y de género, entre otras. Además, destacan las acciones realizadas para gestionar capacitaciones internas (equipo de psicólogos) o externas (por ejemplo, en Fundación Renacer o Pastoral de la Diversidad Sexual) acerca de la temática LGTBI con las y los docentes, estudiantes y apoderados.

En los establecimientos con mayores avances en la introducción de temas LGTBI en el currículo formal, las y los directivos habían generado procesos de alfabetización en torno al tema. Dado el funcionamiento general del sistema educativo, la posibilidad de elegir conforme a los valores institucionales supone en la práctica que no existe garantía de que esta cuestión se abordará de una misma manera siempre (Palma, Reyes, y Moreno, 2013). El abordaje de la temática LGTBI en estas escuelas estuvo mediado por el actor que realizó la capacitación y las redes a las que pudo acceder el establecimiento. En todos los casos, raramente se problematizó el currículo escolar y las prácticas de aula. Las capacitaciones estuvieron orientadas a sensibilizar a la comunidad escolar, trabajando aspectos conceptuales para modificar creencias y/o apoyar a la escuela y a sus equipos profesionales en el modo de enfrentar alguna situación en particular (abuso sexual, bullying homofóbico, transición de género, etc.).

Las y los directores son actores centrales para otorgar espacios de expresión e información, y brindar respaldo para que las y los docentes puedan incorporar temáticas LGTBI en el currículo. Sin embargo, esto hace evidente que las prácticas inclusivas se sostienen en la voluntad de personas específicas y que este liderazgo se asienta más en el carisma individual que en los cambios de políticas de enseñanza al interior de cada establecimiento, lo que pone en riesgo la sustentabilidad de dichas prácticas que, aunque incipientes, representan avances para la comunidad LGTBI.

Conclusiones

Los resultados presentados evidencian que el sistema escolar chileno experimenta transformaciones en materia de reconocimiento de identidades LGTBI, las que van de la mano de los cambios sociales que ha vivido la sociedad en su conjunto. La apertura hacia una mayor diversidad, así como las políticas de inclusión, han removido a los actores escolares quienes han incorporado en sus discursos reflexiones respecto de lo diverso y lo diferente. Desde esta perspectiva, el estudio evidencia discursos en movimiento que, dependiendo de las posiciones de clase social, género, territorio, formación académica, experiencia política, creencias religiosas y edad de los sujetos, entre otras variables, contienen informaciones más complejas, experiencias más o menos cercanas con la temática y niveles de reflexividad muy distintos.

Sin embargo, estos avances no logran transformar las bases más estructurales del sistema de género dominante en nuestras sociedades, lo cual dificulta alcanzar transformaciones profundas en materia de reconocimiento y justicia educativa. En efecto, predomina aún una visión de las expresiones e identidades

de género y las orientaciones sexuales como inconvenientes que atañen a sujetos individuales, diferentes, sin problematizar que aquello refuerza la idea de normalidad que sustenta al sistema sexo/género. Frente a ello, la inclusión operaría más como un proceso de asimilación que como un efectivo espacio de diálogo que sostenga la diferencia, es decir, se asocia a un enfoque de justicia redistributiva y no de reconocimiento (Fraser & Honeth, 2003).

Esta inestabilidad del reconocimiento es clara en el ejemplo de la irrupción de las identidades trans en distintos establecimientos. La experiencia de tener niñas y niños trans altera la cultura de las escuelas, genera discusión y permite que varios actores reelaboren sus discursos frente a las identidades de género, lo que supondría un distanciamiento con el sistema binario actual (Butler, 2007). Sin embargo, observamos también que en muchos de estos casos el tránsito que experimentan las niñas y los niños para adecuar su identidad de género a su sexo biológico termina por fortalecer nuevamente el sistema binario, puesto que con dicho cambio todo vuelve a un orden femenino/masculino. La categoría trans, como una expresión que rompe esa comprensión binaria, es difícil de entender, reconocer y aceptar.

Con la homosexualidad y otras orientaciones sexuales ocurre un proceso similar: salvo contadas excepciones, su aceptación por parte de la comunidad es posible solo en tanto permanezca en el ámbito de lo privado (Le Mat, 2014). Es decir, se trata de identidades visibles, aunque al mismo tiempo invisibilizadas. De este modo, las comprensiones que identificamos entre los actores acerca de los significados de identidad de género y orientaciones sexuales siguen siendo confusas, ambiguas en varios casos, y suelen no tematizar o problematizar las identidades cisgénero y de heterosexualidad. Se construye, además, una frontera muy clara entre aquello que es materia de conversación pública, y que debe ser regulado por la escuela y aquello que es materia privada, reservada, y que no corresponde tematizar en el espacio escolar.

Por otra parte, apreciamos entre las y los estudiantes de enseñanza secundaria dinámicas o agencias muy distintas. Por una parte, se reconoce una “agencia cultural”, asociada a la clase social del estudiantado, que se expresa en un saber más universal, desprejuiciado, que demuestra mucho dominio en la comprensión de las identidades de género y amplía apertura a situarse individualmente en una sociedad más progresista; y, por otra, una “agencia política”, relacionada con la capacidad de levantar orgánicas en torno a los temas de género y LGTBI, que piensa a la colectividad y cuestiona las bases de una cultura heteronormativa. Desde el otro extremo, también notamos la presencia de una “agencia pasiva”, que se expresa muy claramente en sujetos en condiciones de exclusión y marginalidad respecto de los colegios de Santiago o metropolitanos, los que, a pesar de reconocer las diferencias de género y sexuales entre pares, naturalizan y experimentan cotidianamente agresiones y discriminaciones. No obstante aquello, en cualquiera de los casos sigue estando abierta la pregunta respecto de cómo dicha agencia estudiantil puede romper las inercias existentes en la escuela, toda vez que las relaciones pedagógicas siguen sosteniéndose en una asimetría política en relación con los adultos (Rollin, 2012).

Consideramos que las dificultades no impiden reconocer los avances. Los cuatro casos de escuelas que declaran tener prácticas inclusivas en los temas LGTBI son expresión de que la justicia de reconocimiento empieza a permear en las prácticas y opiniones de los sujetos escolares (Fraser & Honeth, 2003), aunque la cuestión es cómo fortalecer dichos procesos. Las escuelas que han protocolizado la inclusión de estudiantes trans, han logrado establecer redes con organizaciones de la sociedad civil y cuentan con comunidades de estudiantes que presionan por el derecho al reconocimiento de la diversidad sexual. No obstante, los discursos muchas veces expresan opiniones individuales, o bien, todavía no tienen impacto en la transformación de la enseñanza, ni menos aún en la crítica hacia un currículo que no muestra las experiencias de los cuerpos y las identidades diversas.

La importancia de avanzar en la justicia de reconocimiento

Desde el punto de vista de la justicia educacional Connell (2006) señala que el reconocimiento igualitario de los individuos y el modo en que perciben el “bien” detrás de la educación es una condición mínima para el mejoramiento de la calidad de todo el sistema. Todas y todos nos perjudicamos si es que alguno queda atrás, sostiene el autor. Esta es una afirmación que se aplica a la convivencia escolar y también a la manera en que se organiza el currículo explícito y oculto en las escuelas. Tal como lo señala François Dubet (2013), la institución escolar experimenta la paradoja de concebir a sus estudiantes como iguales, aunque todo el tiempo opera diferenciándolos en función de su misión autoimpuesta de “certificar”

los méritos del individuo. Es probablemente, en razón de aquello, que el espacio escolar sea un campo propicio para el desarrollo poco reflexivo de los procesos de etiquetaje social: en este caso, cuestiones como el género y la identidad sexual —ambos marcadores sociales de la diferencia— constituyen categorías articuladoras de la experiencia escolar (Ahmed, 2012).

En Chile las políticas de inclusión han generado condiciones para fomentar una relativa sensibilidad con la noción de diversidad de las y los estudiantes, pero ello coexiste con una cultura de la normalidad como patrón de comportamiento que, en este estudio, se focaliza en la hegemonía de un discurso heteronormativo, fundamentalmente en adultos, que acepta la diversidad sexual en la medida en que sus manifestaciones no sean públicas y no rompan la lógica del binarismo masculino/femenino. En ese sentido, las políticas educativas ofrecen orientaciones muy generales del respeto a las identidades de género y las orientaciones sexuales, pero aún en un discurso muy abstracto que muestra avances en aspectos sociales, sin impactar las lógicas de enseñanza.

La cuestión del reconocimiento mutuo es, por lo tanto, fundamental. La tensión entre las prácticas escolares y los cambios sociales expresados en las orientaciones de la política educativa, implica que todavía no existen las condiciones para que las y los estudiantes cuenten con relatos y experiencias curriculares reales para avanzar en las múltiples formas de reconocimiento de sí mismos. En este sentido, el estudio evidencia que se requieren estrategias informativas y formativas que permitan avanzar en la concreción de estas demandas para alcanzar mayores niveles de justicia educacional.

El artículo original fue recibido el 15 de diciembre de 2018

El artículo revisado fue recibido el 15 de marzo de 2019

El artículo fue aceptado el 1 de abril de 2019

Referencias

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200003>
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Madrid: Paidós.
- Cáceres, C. y Salazar, X. (Eds.) (2013). “Era como ir todos los días al matadero...”: *el bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Recuperado de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229323>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cruz, C. (2001). Toward an epistemology of a Brown Body. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 14(5), 657-669. <https://doi.org/10.1080/09518390110059874>
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Dubet, F. (2013). *Pour quoi moi? L'expériences des discriminations*. Paris: Seuil.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso.
- Gay, Lesbian & Straight Education Network, GLSEN. (2015). *Kit espacio seguro*. Recuperado de
https://www.glsen.org/sites/default/files/3.%20Manual%20Espacio%20Seguro%202015_0_0.pdf
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. Florence: Unicef Office of Research Innocenti.
- Griffin, P., Lee, C., Waugh, J., & Beyer, C. (2004). Describing roles that gay-straight alliances play in schools. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(3), 7-22.
https://doi.org/10.1300/j367v01n03_03
- Harris-Perry, M. (2011). *Sister citizen: Shame, stereotypes, and black women in America*. New Haven: Yale University Press.
- Heritier, F. (2007). *Masculinofemenino II*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Julio, C., Kaeufer, A., Riquelme, C., Silva, M. P., Osorio, M. R., y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿Barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200005>
- Le Mat, A. (2014). L'homosexualité, une “question difficile”. Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, Sexualité et Société*. 11. Recuperado de
<https://gss.revues.org/3144>
- Ley Antidiscriminación n° 20.609. Establece Medidas contra la Discriminación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 24 de julio de 2012.
- Ley General de Educación n° 20.370. Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley de Identidad de Género n° 21.120. Reconoce y da Protección al Derecho a la Identidad de Género (en trámite). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1126480>
- Ley de Inclusión Escolar n° 20.845. De inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Lorber, J. (2005). *Breaking the bowls: Degendering and feminist change*. New York: W.W. Norton.
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41, 135-146.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300009>
- McDonald, M. & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. En W. Ayers, T. Quinn, y D. Stoval (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 595-610). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Miller, S. J. (2015). A queer literacy framework promoting (a) gender and (a) sexuality self-determination and justice. *English Journal*, 104(5), 37-44. Recuperado de
<http://www.sjmillier.info/uploads/1/2/1/8/12183210/ej1045queerlf.pdf>

- Miller, S. J. (2016). *Teaching, affirming and recognizing trans and gender creative youth*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Recuperado de http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2017/05/lgbti_27_04_2017.pdf
- Missé, M. y Galofre, P. (2015). *Políticas trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. Barcelona: Egales.
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-536. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2017). *Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/ expresión de género*. Paris: Autor.
- Palma, I., Reyes, D., y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Revista Docencia*, 49, 14-24. Recuperado de http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_49.pdf
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. Berkeley: University of California Press.
- Pearce, J. & Cumming-Potvin, W. (2017). English classrooms and curricular justice for the recognition of LGBT individuals: What can teachers do? *Australian Journal of Teacher education*, 42(9), 77-92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n9.5>
- Poggio, B. (2006). Editorial: Outline of a theory of gender practices. *Gender, Work and Organization*, 13(3), 225-233. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2006.00305.x>
- Poteat, V. P., Yoshikawa, H., Calzo, J., Russell, S., & Horn, S. (2017). Gay-straight alliances as settings for youth inclusion and development: Future conceptual and methodological directions for research on these and other student groups in schools. *Educational Researcher*, 46(99), 508-516. <https://doi.org/10.3102/0013189X17738760>
- Preciado, P. (2002). *El manifiesto contrasexual*. Barcelona: Opera Prima.
- Ramírez, E. y Henríquez, R. (2016). *Discriminación hacia la comunidad LGTBI de la Escuela de Ciencias Sociales* (Tesis doctoral, Universidad de El Salvador, El Salvador). Recuperado de <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/12077/>
- Robinson, K., Bansel, P., Denson, P., Ovenden, G., & Davies, C. (2014). Growing up queer: Issues facing young Australians who are gender variant and sexuality diverse. Recuperado de https://www.glhv.org.au/sites/default/files/Growing_Up_Queer2014.pdf
- Rollin, Z. (2012). Genre et sexualité dans le rapport pédagogique: Ethnographie d'un lycée “de banlieue”. *Genre, sexualité et société*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.4000/gss.2350>
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200006>
- Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sumara, D. & Davis, B. (1999). Interrupting heteronormativity: Toward a queer curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), 191-208. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00121>
- Superintendencia de Educación de Chile (2017). *Circular n° 0768. Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>
- Todo Mejora (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile: Autor.
- Todo Mejora. (2017). *Enseñando diversidad: Manual de apoyo a profesores, tutores y apoderados para enseñar sobre diversidad, orientación sexual e identidad y expresión de género a niños y adolescentes entre 9 y 12 años*. Recuperado de https://todomejora.org/wpcontent/uploads/2017/03/ensenando_diversidad_TM.pdf
- Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35(1), 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.001>