

Número Especial
Derecho a la Educación e Inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aapae | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 141

1 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

Prácticas Escolares LGTBI+ Inclusivas: Una Mirada Crítica al Campo de Investigaciones desde el Sur Global¹

Mario Catalán-Marshall

Universidad Alberto Hurtado UDP-UAH

Chile

Citación: Catalán-Marshall, M. (2021). Prácticas escolares LGTBI+ inclusivas: Una mirada crítica al campo de investigaciones desde el Sur Global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(141). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6145> Este artículo forma parte del número especial, *Derecho a la Educación e Inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe*, editado por Jaime Barrientos Delgado, María Teresa Rojas, Ismael Tabilo Prieto y Canela Bodenhofer.

Resumen: Este artículo plantea una interrogación crítica a las recientes investigaciones desarrolladas para la comprensión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en escuelas de Latinoamérica. Para ello se presenta una revisión de 16 artículos que investigaron sobre temáticas de inclusión LGTBI+ en las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y la implementación curricular en el sistema escolar. Como principales hallazgos, se reconocen dos posturas epistemológicas en la construcción del conocimiento: una primera postura posestructuralista ligada a las teorizaciones *queer* en educación y una segunda postura *híbrida o ecléctica* ligada al campo de la sociología crítica de la educación. Ambas posturas evidencian una marcada influencia de las ideas basadas en las formulaciones de Michael Foucault y Judith Butler para comprender los fenómenos vinculados a la

¹ Artículo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Beca de estudios de Doctorado Nacional año académico 2019.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 30-9-2020

Revisiones recibidas: 1-9-2021

Aceptado: 1-9-2021

sexualidad y el género en el contexto educativo. De igual forma, se identificaron una serie de barreras de carácter discursivo que condicionan y enmarcan el desarrollo de la inclusión LGTBI+ en las escuelas, tales como currículos silenciadores, percepciones docentes de vigilancia parental e incipientes políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual.

Palabras clave: Revisión bibliográfica; Diversidad; Sexualidad; Género; Escuela

Inclusive LGTBI+ school practices: A critical look at the field of research from the Global South

Abstract: This article proposes a critical interrogation of recent research developed for the understanding of the teaching of sexual and gender diversity in Latin American schools. To this end, a review of 16 articles that investigated LGTBI+ inclusion issues in pedagogical practices, school culture and curricular implementation in the school system of the region are presented. As the main findings, two epistemological positions in the construction of knowledge are recognized: a first post-structuralist position linked to *queer* theorizations in education and a second hybrid or eclectic position linked to the field of critical sociology of education. Both positions show a marked influence on the work of Michael Foucault and Judith Butler to understand the phenomena linked to sexuality and gender in the educational context. Similarly, a series of discursive barriers were identified that condition and frame the development of LGTBI+ inclusion in schools, such as curricular silences, teachers' perceptions of parental surveillance and incipient educational policies inclusive of sexual diversity.

Key words: Literature review; Diversity; Sexuality; Gender; School

Práticas escolares LGTBI+ inclusivas: Um olhar crítico sobre o campo da investigação a partir do Sul Global

Resumo: Este artigo propõe um questionamento crítico às recentes pesquisas sobre a compreensão do ensino da diversidade sexual e de gênero nas escolas latinoamericanas. Para isto, se realiza uma revisão de 16 artigos que investigaram sobre temáticas de inclusão LGTBI+ nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e na implementação curricular no sistema escolar. Como principais achados, são reconhecidas duas posições epistemológicas na construção do conhecimento: uma primeira posição pós-estruturalista ligada às teorizações queer em educação e uma segunda posição híbrida ou eclética ligada ao campo da sociologia crítica da educação. Ambas as posições evidenciam uma influência marcante de ideias baseadas nas formulações de Michael Foucault e Judith Butler para compreender os fenômenos ligados à sexualidade e ao gênero no contexto educacional. Da mesma forma, foi identificada uma série de barreiras de caráter discursivo que condicionam e enquadram o desenvolvimento da inclusão LGTBI+ nas escolas, tais como currículos silenciadores, percepções docentes de vigilância parental e incipientes políticas educativas inclusivas de diversidade sexual.

Palavras-chave: Revisão bibliográfica; Diversidade; Sexualidade; Gênero; Escola

Prácticas Escolares LGTBI+ Inclusivas: Una Mirada Crítica al Campo de Investigaciones desde el Sur Global

En América Latina la investigación y el debate académico han dejado en evidencia que el sistema educativo genera mecanismos que reproducen dinámicas y conocimientos heteronormativos en torno a las construcciones de sexualidad y género (flores, 2008; Morgade, 2008). Sin embargo, durante los últimos años, distintos Estados de la región han adherido a diversos tratados y documentos internacionales que conllevan a su compromiso con el respeto y garantía de los Derechos Humanos de la población LGTBI+ en el sistema escolar (ONU, 2012; Unesco, 2016; Yogyakarta, 2007). En base a dichos compromisos, actualmente se han impulsado distintas iniciativas gubernamentales con miras a favorecer las condiciones para la inclusión de estudiantes LGTBI+ en las escuelas de Latinoamérica (Barrientos & Lovera, 2020; Rojas et al., 2020).

Como respuesta a estos antecedentes, en varios países de la región han confluído diversos escenarios que se han caracterizado por una serie de aperturas y resistencias hacia el avance de las agendas públicas en materias de diversidad sexual y de género (Barrientos, 2015; Vianna, 2015). Situándonos en Chile, las demandas por una mayor justicia social/sexual hacia el reconocimiento e inclusión de las personas LGTBI+ en el espacio escolar han sido un foco de denuncia desde distintos sectores, tanto por los movimientos estudiantiles y feministas contemporáneos (Troncoso et al., 2019), diversas organizaciones de la sociedad civil (Movilh, 2008; Todo Mejora, 2016), como también, por la incipiente producción académica nacional en sexualidades dentro del campo educativo (Barrientos & Echagüe, 2018; Cornejo, 2018; Ramírez & Contreras, 2016; Rojas et al., 2019). En contraparte a las demandas de estos sectores, han emergido una serie de movimientos que movilizan una retórica anti-ideología de género, estos grupos han activado una importante oposición para que, en las escuelas chilenas y también de otros países de la región, se impida el desarrollo de prácticas inclusivas de la diversidad sexual y de género (Stutzin & Troncoso, 2020).

De esta forma, al considerar la emergencia de distintos vectores de resistencia social frente a la reproducción de la matriz heterosexual en las escuelas (Guattari & Rolnik, 2006; Youdell, 2005), y al sumar a ello, las recientes promulgaciones de políticas educativas de género y diversidad sexual en países como Chile, Brasil, Colombia, Argentina y Uruguay, entre otros (Barrientos & Lovera, 2020; Unesco, 2016; Vianna, 2015) conllevan a hacernos la pregunta por las posibles formas en las que hoy las escuelas están desarrollando prácticas inclusivas de la diversidad sexual y de género. Por consiguiente, el presente artículo se propone como objetivo desarrollar una revisión bibliográfica crítica al incipiente campo de investigaciones chilenas y latinoamericanas sobre inclusión LGTBI+ en los contextos escolares. Para dicho fin, se revisaron 16 estudios que investigaron sobre temáticas de inclusión LGTBI+ en las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y la implementación de políticas educativas.

Este artículo plantea, retomando las ideas de Bourdieu (1994), una mirada analítica y crítica respecto a la emergencia de un campo de investigación cuyo interés principal gira en torno al estudio de prácticas inclusivas de la diversidad sexual y de género en las escuelas. En base a ello, el corpus del artículo se centra en dos apartados de análisis. En el primero, se da cuenta de los principales objetivos, perspectivas investigativas y enfoques teórico-epistemológicos que constituyen al campo de investigaciones revisadas. En el segundo, se describen los principales resultados empíricos de dichas investigaciones. En este último cometido, se identifican los principales factores que condicionan (facilitan y/o obstaculizan) la emergencia de prácticas inclusivas de la diversidad sexual y de género en las escuelas.

Finalmente, a modo de conclusión se plantea una discusión sobre los hallazgos y propuestas de las investigaciones examinadas. Específicamente respecto a las tensiones que se reconocen en las

formas de comprender y superar las desigualdades sexuales en las escuelas (Britzman, 1995, 2002; Butler, 1990, 1993, 2004; Kumashiro, 2000; Youdell, 2006). De esta forma, se espera que la información resultante de esta revisión sea de utilidad para generar un cuadro comprensivo de dicho conocimiento y que, a la vez, permita expandir la identificación de propuestas investigativas desarrolladas en la búsqueda de posibilidades para interrumpir los discursos normativos hacia la sexualidad y los géneros en las escuelas de la región latinoamericana (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021).

Metodología

La pregunta principal que guió la búsqueda de información en esta revisión de la literatura tiene que ver con cómo las y los docentes desarrollan prácticas de enseñanza sobre la diversidad sexual y de género en las escuelas. Para ello se planteó el objetivo de examinar sistemáticamente la producción de literatura que en las últimas dos décadas se haya generado en Latinoamérica respecto a las experiencias de inclusión LGTBI+ en las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y la implementación curricular.

Para cumplir con este objetivo se realizó una búsqueda sistemática de investigaciones empíricas sobre sexualidades y géneros en el sistema escolar, en distintos contextos geográficos, publicadas en idioma español y portugués desde el año 2000 al 2020. La búsqueda se desarrolló siguiendo el protocolo PRISMA (Moher et al., 2015) para la realización de revisiones sistemáticas, ocupándose para ello dos bases de datos: Scopus, Scielo. En estas bases de datos se introdujo motores de búsqueda que ocuparon palabras claves tales como “Pedagogía Queer”², “Práctica Pedagógica” y “Educación”. Luego, la búsqueda se expandió modificándose sólo el primer concepto por “Diversidad Sexual” para ampliar la especificidad en la búsqueda de los artículos.

A partir de una lectura de los abstract y resúmenes de los artículos recopilados desde las plataformas, y considerando los criterios de inclusión/exclusión que se exponen en la tabla 1, se seleccionó un total de 16 artículos que se ajustaron a los criterios de búsqueda. Respecto a ello - y dado que el interés durante el proceso de examen a la literatura se centró en identificar prácticas escolares inclusivas de la diversidad sexual y de género, que al mismo tiempo fueran críticas a la reproducción de heteronormatividad- se ocuparon motores de búsqueda y criterios de selección que se alinearán con dicho fin, como fue el uso del término “*Queer*”. El resultado de este proceso resultó en un reducido número de artículos que se ajustaran a ello.

² Equivalentes en español al término *queer* son: marica, tortillera, bollera, cola, fleto, camionera, maricón, entre otros. Su uso académico deviene desde que Teresa de Lauretis empleara la expresión “Queer Theory” en una conferencia publicada en 1991 en la revista *differences*. Sin embargo, diversos autores han discutido sobre la carga colonialista del desplazamiento conceptual y contextual de la teoría *queer* en América Latina. Ver en, María Amelia Viteri en “Queer no me da: traduciendo fronteras sexuales y raciales en San Salvador y Washington D.C” publicado en *Estudios sobre sexualidades en América Latina*. De la misma forma, Felipe Rivas San Martín expone esta crítica en “Diga ‘queer’ con la lengua afuera. Sobre las confusiones del debate latinoamericano”. Igualmente, algunos autores/as latinxs prefieren usar el término *cuir*, como una forma de reapropiación de su uso (*queer*) a partir de cómo este se pronuncia en español (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021). Por estas tensiones, se decide mantener visible la crítica a la importación teórica con un *queer* en cursiva durante este artículo.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión aplicados a la búsqueda de literatura

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
1.-Estudios empíricos enfocados en el tratamiento de la diversidad sexual y <i>queer</i> en las prácticas e intervenciones pedagógicas escolares.	1.-Estudios no empíricos o secundarios, tales como revisiones, editoriales, comentarios y libros en idiomas diferentes al español y portugués. Estudios en poblaciones que habitan espacios distintos al escolar: contextos universitarios, institutos profesionales de educación técnica, escuelas populares, espacios de autoformación.
2.-Estudios que reporten investigación sobre prácticas pedagógicas, culturas escolares e implementaciones curriculares inclusivas de la diversidad sexual y <i>queer</i> .	2.-Estudios empíricos sobre problemáticas asociadas a la homofobia, victimización y bullying homofóbico en el sistema escolar. Estudios sobre elaboración y diseño de políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual.
3.-Estudios cualitativos y cuantitativos con operacionalización teórica, análisis de datos y conclusiones.	3.-Estudios no empíricos o secundarios, tales como revisiones, editoriales, comentarios y libros publicados en idiomas diferentes al español y al inglés.
4.-Estudios publicados entre los años 2000 y 2020.	4.-Estudios publicados antes del año 2000.

Fuente: elaboración propia.

Para analizar la información obtenida se realizó una ficha resumen de cada investigación seleccionada. Con la información de los resúmenes se realizó un análisis temático a partir de una matriz analítica (de elaboración propia). En esta matriz se consideraron 4 categorías: 1) autoría(s) del estudio y fecha; 2) objetivos de investigación; 3) marco teórico-epistemología; 4) resultados y conclusiones. Luego de completar la matriz analítica con las 16 investigaciones seleccionadas, se procedió al levantamiento de códigos y categorías de análisis (Charmaz & Henwood, 2010). Para ello, los artículos seleccionados se examinaron a partir de dos preguntas que orientaron su revisión: 1) ¿sobre qué y cómo se ha estudiado la inclusión LGTBI+ en la investigación empírica educativa? (objetivos de estudio, enfoques metodológicos); 2) ¿desde qué perspectivas teóricas? (disciplinas, perspectivas epistemológicas y conceptuales). La finalidad de ello fue reconocer cuáles son las problemáticas, las orientaciones, los agentes y los códigos discursivos inteligibles involucrados en este grupo de investigaciones en particular (Corvalán, 2012).

Igualmente, durante el proceso de recolección de datos, análisis y escritura, la subjetividad marica/*queer* del investigador fue ocupada como herramienta recursiva y reflexiva (Plummer, 2012; St. Pierre, 2017). Finalmente, y a partir del proceso descrito, el siguiente apartado del artículo expone los principales objetivos de estudio y enfoques teóricos identificados a partir de la literatura examinada. Asimismo, se describen sus principales hallazgos empíricos, los que van en la línea de reconocer los principales factores que condicionan y enmarcan el desarrollo de prácticas educativas LGTBI+ inclusivas.

Resultados

Principales Objetivos de Estudio

En América Latina la investigación desarrollada en este campo de estudio se caracteriza por ser escasa y reciente. Ahora bien, a partir del análisis de los artículos seleccionados fue posible identificar investigaciones que se centraron en investigar en una, o de manera simultánea, en más de una de las siguientes áreas:

- a) **Significados, creencias, valoraciones y prácticas de docentes, directivos y otros profesionales de la educación respecto al reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de género en las escuelas.** Estas investigaciones desarrollan análisis interpretativos respecto a las posibilidades y limitaciones para interrumpir los discursos normalizadores de la sexualidad y género en las escuelas (Astudillo, 2016, 2020; Castelar & Lozano-García, 2018; Catalán, 2018; Dos Santos & Matthiesen, 2012; Rojas et al., 2019; Stucky et al., 2019).
- b) **Significados, creencias y valoraciones respecto a la diversidad sexual y de género en las/los estudiantes.** Estas investigaciones presentan distintas propuestas para el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión de las/los estudiantes y de las temáticas LGTBI+ en los distintos niveles de la enseñanza escolar. (Ciribelli & Rasera, 2019; Fernández, 2018; Pulecio, 2015; Ramírez & Contreras, 2016; Rojas et al., 2019; Stucky et al., 2019).
- c) **Implementación de políticas educativas y curriculares.** Estas investigaciones se preguntan sobre la existencia de políticas educativas en relación con la diversidad sexual y de género, y cómo dichas políticas están siendo implementadas o traducidas en las escuelas por sus distintos actores. Sumado a ello, algunas de estas investigaciones se centran en estudiar la construcción ideológica sobre la sexualidad presente en las políticas educativas, el currículum y los programas de estudios y sus posibilidades de aplicación en las escuelas (Galaz et al., 2018; Nardi & Quartiero, 2012; Quartiero & Nardi, 2011; Souza & Nogueira, 2017; Valderrama & Melis, 2019).

Perspectivas Teóricas: Debates en el Campo Educativo y Sexual

En el desarrollo de esta revisión se buscó evidenciar las relaciones de poder e influencias epistemológicas presentes en los marcos teóricos utilizados para la comprensión de la sexualidad y género en los artículos revisados (Perra, 2015; Pérez & Radi, 2020). Así fue posible distinguir dos posturas teóricas en la construcción del conocimiento empírico sobre las investigaciones que analizaron experiencias de enseñanza sobre la diversidad sexual y de género. La primera de ellas es un tipo de investigación que se posiciona desde las teorías *queer* posestructurales para problematizar respecto a cómo se construyen y se interrumpen las relaciones sociales injustas en cuanto a la sexualidad y el género en las escuelas. La segunda, es una postura *híbrida o ecléctica* que se caracteriza por la complementariedad entre los enfoques teóricos críticos ligados, principalmente, al campo de la sociología de la educación en sintonía con las perspectivas teóricas *queer*.

Es importante recalcar que estas delimitaciones forman parte de una construcción propia del investigador en el proceso de comunicar y presentar los resultados obtenidos (St. Pierre, 2017). Dicho esto, los enfoques teóricos identificados aquí no responden a jerarquías del conocimiento aisladas, objetivamente delimitadas y homogéneas. Muchas veces estos enfoques se entrelazan en distintos momentos dentro de las investigaciones revisadas, en mayor o menor medida. Por lo tanto,

lo que se expone en este artículo responde más bien a una forma interpretativa de estructurar las repeticiones discursivas de las investigaciones revisadas (Corvalán, 2012) y sus principales matrices conceptuales. A continuación, se presenta una descripción de cada uno de los enfoques teóricos identificados.

Enfoques Posestructuralistas: Teorías *Queer*

Del total de artículos revisados, un número importante fundamenta un posicionamiento epistemológico desde la teoría posestructuralista *queer*. Ejemplo de ello son los artículos que estudian las producciones discursivas de las/los docentes y estudiantes en el contexto escolar de Brasil (Ciribelli & Rasera, 2019; Dos Santos & Matthiesen, 2012; Nardi & Quartiero, 2012; Quartiero & Nardi, 2011) y Chile (Catalán, 2018; Ramírez & Contreras, 2016). Igualmente, en este grupo de estudios se identificaron investigaciones que destacan por analizar la construcción discursiva del currículum escolar, las leyes y políticas educativas (Galaz et al., 2018; Valderrama & Melis, 2019).

Esta teoría es ocupada como un tipo de pensamiento, como una perspectiva o como una estrategia interpretativa ligada a un canon de textos o autores útiles para abordar, comprender y, tal vez, hasta resolver temas y problemas que interpelan e inquietan a los sujetos *queer* (Pérez, 2016). Además, y en sintonía con sus raíces activistas, significará en diversos artículos examinados un acto de reivindicación política para sus autores (Butler, 1993). Por lo tanto, muchas de estas investigaciones son desarrolladas por personas que forman parte de grupos, organizaciones y colectividades *queer* y LGTBI+, como también por personas que se sienten atraídas por los discursos y formas de entender las relaciones sociales que ésta propone (Planella & Pie, 2012).

Los estudios que ocupan esta perspectiva promueven la crítica a las estabildades identitarias, poniendo en tensión la ontología en el nivel de la sexualidad y del género, además, apelan a la multiplicidad de posibilidades en cuanto a sexos, géneros y cuerpos (Butler, 1990, 1993). Desde la teoría *queer* las identidades son el reflejo constitutivo de la fluidez discontinua, contingente y táctica de los discursos. Esto sugiere un sujeto subjetivado, pero no determinado a través del poder productivo del discurso y sus prácticas performativas (Youdell, 2006). Dicha teoría o conjunto de teorías está ligada a las teorizaciones posestructuralistas del poder, el discurso y la sexualidad. Junto con ello, se caracteriza por problematizar el poder de la cultura dominante para definir qué es lo normal y lo que es desviado a las construcciones de normalidad en los espacios educativos (Youdell, 2004). Como base epistemológica, la teoría *queer* moviliza los planteamientos de autores como Foucault, Derrida, y Deleuze (Saéz, 2005). En esta línea, los aportes de Michael Foucault son retomados en extenso por estas investigaciones. Específicamente, el texto *Historia de la Sexualidad* (Foucault, 1976) es constantemente citado con la finalidad de hacer referencia a la sexualidad como un campo discursivo de poder-saber desarrollado por medio de disciplinas -como la Pedagogía- que contribuyen a definir los límites entre lo normal/anormal (Foucault, 2001).

Ahora bien, es posible evidenciar que en la producción de conocimiento empírico latinoamericano, las ideas de Judith Butler -que a la vez se inspira en el pensamiento de Michael Foucault- han tenido un fuerte impacto en las investigaciones que se ocupan de estudiar las distintas posibilidades de interrumpir, cuestionar y explorar en nuevos significados vinculados a la sexualidad y el género. Principalmente las producciones como *Gender Trouble* (Butler, 1990), *Bodies that Matter* (Butler, 1993) y *Undoing Gender* (Butler, 2004) son referencias clave en este tipo de investigaciones, ya sea en sus fundamentaciones y declaración de principios, como en sus análisis de resultados.

Con base en la obra de Judith Butler, las investigaciones señalan que la sexualidad corresponde a un dispositivo político de reproducción normativa de carácter discursivo, cuyo funcionamiento se despliega mediante la producción de sujetos orientados hacia la direccionalidad entre un sexo, un género y un deseo sexual hacia el sexo opuesto: *la matriz heterosexual* (Butler, 1990).

En esta matriz, la heterosexualidad, en su intento de naturalización y construcción como régimen discursivo de verdad, necesita de la homosexualidad y las distintas expresiones del deseo sexual existentes como identidades de género posibles -su otro opuesto- sean la bisexualidad, transexualidad, intersexualidad, pansexualidad y el travestismo, entre otros. Específicamente, esta naturalización se realiza mediante la constante generación de significados excluyentes relativos entre la heterosexualidad y todos esos otros opuestos, significados que se inscriben en los cuerpos y que, mediante un largo proceso histórico de naturalización performática, producirían la falsa ilusión de constituir a sujetos con identidades (esenciales) de sexualidad/género fijas y estables. Es, específicamente, este carácter performativo y reiterativo el mecanismo que a la vez permitiría construir posibilidades de resistencia y subversión a la matriz heterosexual (Butler, 1990, 1993).

Junto con las formulaciones de Butler, también es posible identificar la movilización de otras autoras hoy etiquetadas como *queer*, tales como Adrienne Rich (1993), Gayle Rubin (1989) y Monique Wittig (1992), quienes profundizan en el entendimiento de la heterosexualidad como una expresión discursiva históricamente construida y conceptualizada de la sexualidad humana, que limita toda posibilidad de existencia a las vidas y cuerpos que no responden a sus imposiciones y valoraciones jerárquicas. En particular, las investigaciones empíricas revisadas retoman estas teorizaciones y expresan la idea de que dichas limitaciones impuestas por la heterosexualidad se materializan en diversas prácticas de regulación social en las escuelas, y concurren a hacer de la correspondencia entre sexo biológico (hombre/mujer), expresión social de género (masculino/femenina) y preferencia sexual (heterosexual) como la norma de lo vivible, de lo esperado y de lo normal, lo que se manifiesta como una *heteronormatividad* (Warner & Berlant, 2002).

Estas investigaciones también se destacan por hacer puentes entre las aportaciones posestructuralistas de la sexualidad, el género y el poder con su aplicación a las pedagogías. Esto se evidencia en la predominancia de fundamentaciones teóricas que se sustentan en las conceptualizaciones de la Pedagogía *Queer* desarrolladas por autoras como Deborah Britzman en *Is There a Queer Pedagogy? Or Stop Reading Straight* (1995) y por Sussane Luhmann en *Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing* (1998). Igualmente, varios artículos revisados movilizan ideas de autoras latinoamericanas que han ampliado y tensionado los debates *queer* en el contexto propio de los países de la región (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021). Ejemplo de ello son las investigaciones desarrolladas en Brasil (Ciribelli & Rasera, 2019; Dos Santos & Matthiesen, 2012; Nardi & Quartiero, 2012) que hacen referencia a las producciones teóricas de Guacira Lopes Louro (también del mismo país), tales como *Um Corpo Estranho: Ensaio sobre Sexualidade e Teoria Queer* (2015) y *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista* (1999). Lo mismo ocurre respecto a las críticas al régimen heteronormativo en las instituciones escolares que tensiona la profesora, teórica y activista tortillera argentina val flores (2008), críticas que son utilizadas en la investigación de Catalán (2018) desarrollada en Chile.

En su mayoría, estas investigaciones movilizan el concepto de *Pedagogía Queer* desarrollado por Deborah Britzman (1995) desde una mirada que sitúa a sus ideas como una fuente de posibilidad a desarrollarse desde la práctica pedagógica o para evaluar críticamente el desarrollo de estas mismas. En rigor, desde estas investigaciones, una praxis pedagógica *queer* se declara comprometida con el cuestionamiento de los binarismos y a la interrogación de cómo se construyen las marcas de diferencia; el funcionamiento de las dinámicas de subordinación y de sujeción a nivel histórico, estructural, social y psíquico (Britzman, 2002). Lo que significa también que dichas prácticas no pueden reducirse solamente a enseñar para o sobre sujetos *queer* en base a su falta de reconocimiento (Britzman, 1995; Luhmann, 1998).

De igual forma, se evidencian las influencias de autoras feministas para repensar las relaciones de poder y de conocer en las aulas (Braidotti, 2005; hooks, 1994; Haraway, 2004). Como

también, en las aproximaciones metodológicas desarrolladas en los diseños de investigación (Haraway, 1994).

Ahora bien, y a modo de síntesis respecto al análisis de las investigaciones examinadas aquí, es posible reconocer en ellas un cuadro analítico que invita a nutrir una discusión vigente sobre la importancia de la visibilidad sexual y de género desde enfoques pedagógicos que se resisten a la normalización y que, a la vez, insisten en cuestionar sus mecanismos de producción (Britzman, 1995; Foucault, 1976). Asimismo, este grupo de investigaciones recalcan la importancia de introducir en la pedagogía cotidiana de la escuela, nuevas posibilidades que permitan a las/los estudiantes reconocer la existencia de diversas identificaciones y expresiones del deseo sexual-amoroso, de formas de vivir el cuerpo y la subjetividad de manera abyecta a la inteligibilidad heteronormativa (Butler, 1990). Igualmente, desde sus propuestas incentivan a desarrollar una problematización pedagógica de los mecanismos culturales e históricos que estabilizan la construcción y reproducción de los regímenes estructurales de dominación patriarcales y heterosexistas (Louro, 2015; Wittig, 1992).

Enfoques Híbridos-Eclécticos: Teorías Críticas y *Queer*

Las investigaciones de las que aquí se dará cuenta, si bien son escasas, destacan por estudiar cuestiones relativas a las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas, y en cómo las mediaciones de poder a nivel meso y micro inciden en las experiencias y discursos de los individuos en las escuelas. Junto con ello, paralelamente desarrollan análisis discursivos a partir de las reflexiones de docentes, directivos, estudiantes y otros profesionales de la educación respecto a sus creencias y valoraciones hacia el reconocimiento e inclusión LGTBI+ a nivel escolar y social. Ejemplo de ello son las investigaciones desarrolladas en Chile (Astudillo, 2016; 2020; Rojas et al., 2019), Brasil (Stucky et al., 2019), Costa Rica (Fernández, 2018) y Colombia (Castelar & Lozano-García, 2018; Pulecio, 2015). Asimismo, en este grupo de estudios se identificaron investigaciones en Brasil que destacan por analizar las posibilidades de implementación curricular desde enfoques críticos al silenciamiento del currículum en temas LGTBI+ (Souza & Nogueira, 2017).

Este grupo de investigaciones se basan, mediante una construcción teórica *híbrida o ecléctica*, en los principios teóricos de las teorías críticas del currículum (Apple, 2004; Goodson, 1997). Un ejemplo de esto, es la investigación de Souza & Nogueira (2017) en la que se cuestiona el formalismo de los programas de estudio de Artes Visuales y se explora en las posibles formas de abrir temas vinculados a la diversidad sexual desde sus márgenes mediante el uso de la interseccionalidad en términos de raza, etnia y clase social presentes en dichos programas. Por su parte, las investigaciones de Astudillo (2016, 2020), Rojas et al. (2019), Pulecio (2015) y Castelar & Lozano-García (2018) utilizan la sociología de la experiencia escolar (Dubet, 2010; Dubet & Martuccelli, 1996) y la justicia de reconocimiento (Fraser & Honeth, 2003) con el fin de fundamentar la comprensión, posibilidades y limitaciones en la implementación de prácticas pedagógicas e institucionales útiles para la inclusión de la diversidad sexual y de género en las escuelas. Junto con ello, este grupo de investigaciones desarrollan una lectura interpretativa de las prácticas pedagógicas implementadas y los discursos docentes asociados a ellas desde un lente analítico fundamentado en las teorías posestructurales *queer* y su aplicación a la pedagogía (Britzman, 1995; Butler, 1990; De Lauretis, 1997).

Ahora bien, la teoría *queer* en este grupo de investigaciones es entendida como un conjunto de formulaciones conceptuales ligadas a las teorizaciones posestructuralistas del poder, del discurso y su aplicación para la comprensión de la construcción de la sexualidad y el género. La teoría *queer* se caracteriza por problematizar el poder de la cultura dominante para definir qué es lo normal y lo que es desviado a las construcciones de normalidad en los espacios educativos (Youdell, 2004). Basándose en estas ideas, las investigaciones *híbridadas-eclécticas* se apropian de las propuestas de Judith Butler (1990, 1993) respecto a su forma de concebir el género, la sexualidad y la identidad. De igual

forma, estas investigaciones movilizan las conceptualizaciones de las *pedagogías queer* (Britzman, 1995) y la alfabetización *queer* (Miller, 2016).

Cabe recalcar que la teoría *queer* y su aplicación en las prácticas pedagógicas es planteada en este grupo de investigaciones como un método interpretativo de crítica epistemológica que tiene el potencial de informar los discursos de las/los docentes u otros actores escolares (Pulecio, 2015; Rojas et al., 2019). En definitiva, la teoría *queer* en este grupo de estudios se justifica debido a que proporcionaría herramientas analíticas útiles para dar sentido a la comprensión del orden heteronormativo de sexo/género en las escuelas y las posibles formas de construir espacios para una mayor justicia social/sexual en ellas (Butler, 1990; Fraser & Honeth, 2003).

También fue posible identificar que varias de las investigaciones examinadas, y que aquí se identifican como híbridas-eclécticas, se destacan por retomar las agendas en género y diversidad sexual emanadas por organismos internacionales u organizaciones civiles ligadas a la promoción de los Derechos Humanos hacia la población LGTBI+. Estas investigaciones apelan a la enunciación de una “educación inclusiva” de la diversidad sexual y de género. La definición de educación inclusiva que movilizan es variada, y tiene que ver, principalmente, con el discurso de la política educativa de cada país y a la retórica promovida por organismos internacionales (GLSEN, 2011; ONU, 2012; Unesco, 2016).

Asimismo, algunas de estas investigaciones buscan dar cuenta de las deficiencias presentes en el campo educativo en materia de sexualidades y géneros. Lo anterior es justificado con la finalidad de identificar y recalcar las deudas sociales y estatales respecto a la inclusión educativa vinculadas a las prácticas pedagógicas, los currículos, los programas de estudio, las políticas educativas internas de las escuelas y a la formación de las/los docentes sobre estos ámbitos. Ejemplo de ello son las investigaciones de Stucky et al. (2019) en Brasil, Fernández (2018) en Costa Rica y de Rojas et al. (2019) en Chile. Asimismo, y con miras a generar propuestas que avancen hacia la resolución de dichas deudas, estas investigaciones recalcan el rol garante y agente que tendrían las regulaciones públicas en las escuelas. Dentro de ellas, las políticas educativas, el mismo currículo y su traducción en la práctica pedagógica para el reconocimiento, seguridad, representación e igualdad de derechos hacia los sujetos LGTBI+.

Por último, es importante destacar que este grupo de investigaciones retoman preguntas críticas clásicas sobre el rol de las estructuras discursivas y de poder en los procesos de desigualdad y reproducción, aplicándolas a las sexualidades en la escuela (Youdell, 2011). Desde su construcción teórica, expresan un campo de investigación de carácter *híbrido-ecléctico* en el que se cruzan miradas que sitúan el análisis del currículum y los mecanismos de poder propios de los procesos de inclusión/exclusión de contenidos sobre sexualidades y géneros (Apple, 2004; Goodson, 1997; Pinar, 1998). En ese sentido, este grupo de investigaciones señalan que la exclusión curricular de contenidos LGTBI+ y su escasa visibilidad explícita en las políticas educativas contribuirían a producir un efecto de deslegitimación de vidas y cuerpos no heterosexuales en las escuelas, como también, de las distintas acciones pedagógicas que se intenten construir para favorecer su inclusión (Castelar & Lozano-García, 2018; Pulecio, 2015; Rojas et al., 2019; Souza & Nogueira, 2017). Asimismo, estas investigaciones incluyen concepciones de la política educativa como una tecnología discursiva que tiene efectos performativos en el ejercicio docente (Foucault, 1970, 2013) al igual que los discursos de sexualidad que en ella se inscriben (Butler, 1990). De esta forma, y según lo revisado, este grupo de investigaciones *híbridas-eclécticas* desarrollan conexiones que desde las pedagogías críticas en sus orígenes fundantes fueron escasamente abordadas (Morgade, 2011; Youdell, 2011). Finalmente, se expresa en ellas una posición crítica de resistencia a la normalización de la sexualidad y el género desde la práctica pedagógica, la subjetividad docente y los contenidos que dan forma a los discursos de la política educativa. Esto se traduce en un tipo de investigación

que conecta las relaciones externas de la escuela con sus procesos internos y el quehacer de sus actores.

Factores que Condicionan el Desarrollo de Prácticas Escolares LGTBI+ Inclusivas

Políticas Educativas y Curriculares

Las investigaciones revisadas señalan que en América Latina el desarrollo de legislaciones y leyes específicas que tengan como foco a los sujetos LGTBI+ en el contexto educativo son recientes. A pesar de que en distintos países de la región han emergido iniciativas legales que buscan promover y garantizar los Derechos Humanos de las diversidades sexuales y de género, las investigaciones revisadas de Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica señalan que a nivel social y cultural aún persisten concepciones estereotipadas y normativas en cuanto a la sexualidad y el género, sobre todo, en las/los docentes. Este factor limitaría el alcance de dichas iniciativas en las escuelas (Castelar & Lozano-García, 2018; Catalán, 2018; Fernández, 2018; Nardi & Quartiero, 2012; Pulecio, 2015; Rojas et al., 2019).

Pese a ello, en algunos países latinoamericanos, los modos de concebir la diversidad sexual en el aula y en la escuela han ido paulatinamente transitando desde concepciones moralistas y disciplinarias, a ser paulatinamente reconocidas como modos de vida legítimos y con garantías de derechos tutelados por la ley (Astudillo, 2016; Castelar & Lozano-García, 2018; Rojas et al., 2019). En algunos casos, como en Brasil, se han desarrollado mecanismos de incorporación de la orientación sexual en los temas transversales del currículum escolar. Específicamente, este hecho ocurrió a partir de la promulgación en 1996 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Lo que contribuyó a legitimar el rol de la escuela y de las/los docentes como responsables directos en el desarrollo e implementación de acciones pedagógicas concretas que incorporen tópicos LGTBI+ en dicho país (Dos Santos & Matthiesen, 2012).

Sin embargo, es importante recalcar el carácter frágil respecto al desarrollo e implementación de políticas públicas en materia de sexualidades e identidades de género hacia el campo educativo dentro de la región. Reflejo de ello es el caso del programa “Brasil sin homofobia”, lanzado por el gobierno federal brasileño en el año 2004 y que se centró en la lucha contra la violencia y prejuicios hacia las minorías sexuales y de género. Este programa tuvo como una de sus acciones, la preparación y distribución de material pedagógico en las escuelas públicas de todo el país. Sin embargo, sectores conservadores de la sociedad con representación en el congreso de Brasil pudieron bloquear la distribución de dichos materiales (Stucky et al., 2019). En esta misma línea, estudios en Chile han denunciado que la sensibilización en temas de diversidad sexual y de género en las escuelas ha sido una tarea desarrollada principalmente por organizaciones de la sociedad civil y, solo en algunos casos, patrocinadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Sin embargo, dichas iniciativas no han tenido el impacto suficiente para generar una agenda pública que permita delimitar estrategias de combate a la homofobia y de inclusión LGTBI+ en las escuelas (Rojas et al., 2019).

Continuando con el caso chileno, hasta la fecha no existe una política educativa que haga referencia explícita a sujetos o colectividades LGTBI+ (Galaz et al., 2018). No obstante, durante las últimas administraciones de gobierno (específicamente durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet 2014-2018), el Estado chileno promulgó algunas leyes y orientaciones ministeriales que movilizan una retórica de inclusión y no discriminación desde una perspectiva de derechos hacia los sujetos LGTBI+ en el espacio escolar (Valderrama & Melis, 2019).

Al respecto, la investigación de Galaz et al. (2018), a partir de un análisis de estas leyes y normativas, indica que en ellas se da cuenta de la emergencia de la “diversidad sexual” como una traducción de la “diferencia” y la “otredad” en la esfera pública y gubernamental. Tales dispositivos

hacen alusiones escasas y vagas en términos de significados hacia la diversidad sexual, y apelan a principios democráticos generales como justicia social, identidad cultural, diversidad y no discriminación. Al mismo tiempo, las investigaciones de Galaz et al. (2018) y Valderrama & Melis (2019) reconocen que las escasas normativas educativas existentes en Chile en materia de diversidad sexual están centradas en el reconocimiento identitario de la diferencia sexual y de género e invisibilizan la construcción de las mismas diferencias/desigualdades desde su construcción discursiva. De esta forma, en el ámbito educativo se reforzarían las ideas de normalidad y estandarización, lo que contribuye a la sedimentación de un ideal heteronormado de normalidad. Ejemplo de ello, es la circular 0768 que plantea los derechos de niñas y estudiantes trans. En este caso, Valderrama & Melis (2019) señalan que “la niñez trans emerge en estas normativas como un sujeto problemático para el ámbito educativo, susceptible de intervención y como sujeto necesitado de esta actuación” (p. 261).

Igualmente, otras investigaciones también en el contexto chileno indican que dichas leyes y normativas no son un completo garante para el reconocimiento y bienestar de los sujetos LGTBI+ dentro de las escuelas. Ello debido a que el discurso de tolerancia e inclusión promovido a nivel social/estatal en las últimas décadas e introducido también en las escuelas, se diluye y tiene ciertos “límites” cuando la sexualidad de alguno de sus integrantes es fuente de sospecha (Astudillo, 2016). Ejemplo de estos límites es el caso de las/los docentes lesbianas y homosexuales (Catalán, 2018). Por lo tanto, en la práctica escolar no se lograría satisfacer las necesidades de reconocimiento de todos sus miembros, quedando, también, los estudiantes LGTBI+ entre aquellos grupos cuyas necesidades no se puede y, en algunos casos, derechamente no se quieren atender (Ramírez & Contreras, 2016).

En Latinoamérica son escasos los estudios que hayan tenido al currículum y/o a las políticas educativas LGTBI+ inclusivas como objeto de análisis respecto a sus procesos de implementación en las escuelas. En Brasil, la investigación de Nardi & Quartiero, (2011) identificó que las intervenciones estatales en materia de política educativa e inclusión LGTBI+ están vinculadas a marcadores discursivos como la falta, la desventaja y la desviación del individuo. De esta forma, las justificaciones de la intervención estatal en materia de diversidad sexual y de género en las escuelas son de carácter protector y constituyen a la población destinataria como personas en situación de riesgo y vulnerabilidad. Asimismo, estos autores indican que dicha construcción discursiva presente en las políticas educativas son reapropiadas por las/los docentes para justificar la inclusión de aquellos considerados “diferentes” a la norma heterosexual.

Igualmente, también en Brasil, la investigación desarrollada por Souza & Nogueira (2017) concluyó que las cuestiones de diversidad sexual y de género en los programas de estudio de las artes visuales son categorías completamente invisibles. Dicha constatación se contrapone con los temas de raza, etnia y clase social que sí son posibles de identificar en el currículum de dicho país bajo lógicas afirmativas de la identidad. Por su parte, en Colombia, la investigación de Pulecio (2015) tuvo como objetivo analizar la forma en que el lenguaje ofensivo mantiene y propaga la discriminación contra jóvenes LGTBI+ en el sistema de educación básica de dicho país; además, reconoció que en los programas de estudio nacionales no se incluyen textos de literatura homosexual. Asimismo, las/los estudiantes entrevistados en el estudio en ningún caso señalaron que sus profesoras/es les enseñaran sobre diversidad sexual en sus clases ni, mucho menos, sobre el significado de la sigla LGTBI+.

Culturas Escolares: Tensiones, Resistencias y Aperturas

Investigaciones recientes en la región señalan que los discursos normativos y hegemónicos dentro de las escuelas han ido dando paso a nuevas posibilidades de comprender, vivir y expresar la

sexualidad y el género por parte de sus integrantes. Sin embargo, estos procesos no han sido ajenos a tensiones y resistencias.

En el caso de las escasas investigaciones centradas en la primera infancia, se indica que las intervenciones de las/los educadores y los contextos propios de la institución escolar serían algunos de los factores determinantes para que niñas y niños pudiesen elaborar construcciones de significado menos restrictivas respecto a la sexualidad (Fernández, 2018; Pulecio, 2015). Ante esta posibilidad, se destaca que dichas construcciones de significado están limitadas en base a lo que ya ha sido previamente construido por la sociedad y que, a la vez, es movilizado por los educadores dentro de las escuelas (Ciribelli & Rasera, 2019). De esta forma, el papel de las subjetividades docentes, el tipo de conocimiento que puedan movilizar y los posicionamientos dentro de un determinado espacio escolar son factores que condicionarían los alcances de una pedagogía que intente incorporar las temáticas de la diversidad sexual en ellas.

Desde la perspectiva de docentes se ha identificado que la diversidad sexual constituye una temática que resulta ser socialmente polémica o amenazante para su abordaje pedagógico. Igualmente se evidencia que las/los profesores despliegan una serie de estrategias de resguardo profesional en la inclusión de temáticas LGTBI+ en sus prácticas pedagógicas. Ejemplo de ello es la búsqueda de acuerdos consensuados con las/los estudiantes en las interacciones pedagógicas (Fernández, 2018). La situación es aún más crítica cuando estos abordajes son realizados por docentes LGTBI+. Al respecto, a partir del estudio de Catalán (2018), que buscó analizar cómo las/los docentes lesbianas y homosexuales significaban sus vivencias relacionadas a su propia sexualidad, cuerpo y género en los contextos escolares de la ciudad de Santiago de Chile, se identificó que dichas vivencias están marcadas por la autocensura y el silenciamiento hacia la diversidad sexual. Esto se debe a que la mayoría de las/los docentes investigados en el estudio señalaron el vivir bajo una constante presión basada en los riesgos (reales o potenciales) que han experimentado al momento de abordar temáticas LGTBI+ en sus clases, como también, en los momentos en que su propia sexualidad ha sido fuente de sospecha y sanción por parte de directivos, pares o estudiantes. Tales antecedentes grafican una alta vulnerabilidad emocional y laboral en dichos docentes. Un ejemplo de lo señalado es lo que se menciona en las siguientes narrativas de profesoras/es entrevistadas/os en el estudio:

había llegado un profesor nuevo al colegio, que era el profe de educación física (...) entonces llega otra [alumna], me pongo a escribir muy enojada en la pizarra, se habían portado súper mal, entonces ella me dice: “¿profe, le gusta el profe X?”, y yo le dije ¡no!, ¿por qué me va a gustar? ¡Porque a todas les gusta po!, pero a mí no me gusta, le respondí, ¿cuál es el problema de que a mí no guste?, chiquillas cuál es su manía de tener que estar juntando a la gente. Pero dígame [alumna] ¿lo encuentra encachado?, ¡no corazón, no me gustan los hombres! y ahí se le cayó la cara, fue a ella sola, y me dice ¿profe es lesbiana? Y ahí caché³ que varias se dieron vuelta y le dije ¡sí! [Ante eso la alumna responde] ¡oh que asco! y se fue a sentar, y yo pedí permiso, fui al baño, me calmé y dije ¡ya filo! y seguí la clase, como lo más normal posible (...) me sentí mal, solo por el hecho de haber yo reaccionado de mala forma, yo sentí que reaccione mal, que quizás podría haber sido la misma respuesta, pero de otra forma. Simone (25 años). (Catalán, 2018, pp. 66-67)

³ *Caché* corresponde a un modismo chileno empleado para hacer referencia respecto al conocer, tener conocimiento, entender, comprender y/o creer. Asimismo, este modismo puede adoptar distintos usos, como el *cachái*, que opera como marcador discursivo conversacional de carácter fático, el que es usado en Chile generalmente con el fin de lograr la atención y contacto entre los interlocutores durante una conversación (Mondaca et al., 2015).

A veces el tema de la sexualidad, en esos espacios de discusión como consejo de profesores, trato de no tocarlo, para que no digan ¡ahh él es gay y por eso dijo eso. Carlos (31 años (Catalán, 2018, p. 66).

El otro tema fue cuando los llevé [a mis alumnos/as] al museo de la memoria en tercero medio, habían dos apoderados que no querían que sus hijos fueran a un museo comunista y ahí también fui y mostré, el valorar los derechos humanos, yo con el currículum en mano. Eso es como cuando me huevean los apoderados, voy con el currículum, y se los muestro cachái, pero no sé si podría hacer eso con otro tema, y claro, ahí se quedan callaos (...) Pedro (28 años). (Catalán, 2018, p. 72)

Esta investigación también identificó que la mayoría de las/los profesores que fueron parte del estudio señalaron resistir la heteronormatividad movilizada dentro del espacio escolar en el que se desempeñaban. Ante ello, dicho estudio describe que las/los docentes deciden intervenir de manera intencional, ya sea desde los pequeños espacios de “libertad” que plantearía el currículum chileno o desde su problematización deliberada y voluntaria, tanto en el aula como en otros espacios escolares. Asimismo, las/los profesores participantes del estudio señalaron que el desarrollar acciones pedagógicas inclusivas de la diversidad sexual y de género implica exponerse a riesgos. Dichos riesgos se basan en la ausencia de legitimidad sustentada en la existencia de un currículum LGTBI+ inclusivo, y a la escasa preparación académica recibida en su formación inicial (Catalán, 2018). Este último punto es reforzado por varias investigaciones de la región (Fernández, 2018; Nardi & Quartiero, 2012; Quartiero & Nardi, 2011).

Igualmente, investigaciones en Brasil indican que la inclusión LGTBI+ en las prácticas pedagógicas se asocia a la iniciativa de profesores individuales y a una decisión que no afecta a todo el sistema escolar (Quartiero & Nardi, 2011; Nardi & Quartiero, 2012). En este caso, dichas prácticas se caracterizan por centrarse en la sanción y contención a los “casos” de violencia homofóbica explícita en las escuelas. Por tanto, se destaca que las/los educadores demuestran dificultades en elaborar una reflexión más sistémica de cómo se produce y reproduce la violencia homofóbica.

En esta misma línea de investigación, el estudio de Rojas et al. (2019) buscó conocer y analizar las opiniones, prácticas y experiencias en torno a la inclusión de personas y temas LGTBI+ por parte de los diversos actores educativos en distintas escuelas de Chile. La investigación presenta dentro de sus hallazgos que las prácticas generadas para abordar el tema de las identidades LGTBI+ tienden a ubicarse fuera de la sala de clases y del currículum formal. Generalmente estas son desarrolladas a partir de adaptaciones en el uso de uniformes y baños para estudiantes trans, la inclusión de material educativo (como libros que visibilizan personajes LGTBI+), la organización de debates en ciertas asignaturas, la creación de intervenciones artísticas o en la flexibilidad de algunos docentes para la separación de género en las actividades deportivas.

Sin embargo, y al igual que lo señalado en el estudio de Catalán (2018) y Quartiero & Nardi (2011), dicho abordaje queda sujeto a iniciativas de carácter voluntario e individual de las/los educadores. La investigación de Rojas et al. (2019) indica que existirían perfiles de docentes que favorecen este tipo de experiencias. En su mayoría corresponden a personas relativamente jóvenes y abiertas a las solicitudes de sus estudiantes, como también, en asignaturas menos “vigiladas” por las pruebas estandarizadas. Asimismo, sumado a estos antecedentes, se destaca el hecho de que sean los directores/as de las escuelas quienes son identificados como actores clave en el respaldo a las/los docentes y brindar en ellas/ellos la legitimidad suficiente para que puedan incorporar temáticas LGTBI+ en sus prácticas pedagógicas (Rojas et al., 2019). Esto mismo es señalado en la investigación de Quartiero & Nardi (2011) en Brasil.

Estudios dentro de la región igualmente plantean que la diversidad sexual y de género por parte de las escuelas y docentes sigue siendo percibida como un elemento perturbador, sinónimo de crisis y de desorden social (Castelar & Lozano-García, 2018). Respecto a ello, particularmente en Chile se evidencia que, en algunos contextos educativos propios de una realidad social segregada, se manifiestan negaciones o una aceptación incompleta hacia quienes no cumplirían con las exigencias sexuales normativas. Tal es el caso de un estudio que se centró en el tratamiento de la homosexualidad en escuelas católicas de élite en Santiago de Chile (Astudillo, 2016). En dicho estudio se evidencia que dentro de las escuelas estudiadas se dejaría de utilizar la retórica de la homosexualidad como un “pecado”. Siendo esta reemplazada por un lenguaje que buscaría comprender y respetar a ese otro que es “diferente”. Respecto a ello, Astudillo (2016) plantea que en las escuelas estudiadas se generaron espacios limitados para la “comprensión” de dichas sexualidades e identidades de género. Principalmente desde una mirada paternalista por parte de las escuelas y desde un escaso cuestionamiento a la producción de la alteridad de sexo/género o a la capacidad de agencia en los sujetos. Ejemplo de ello son las siguientes citas presentes en el estudio:

Ponte tú... un alumno que ahora está en segundo medio que en octavo empieza a hacer su proceso de salida de clóset con el psicólogo del colegio y con profesores implicados [con él]. En el fondo hay un caso que se aborda de modo súper acotado, en el fondo si sus compañeros no lo saben, él decide cuándo, yo creo que ahí depende de los alumnos cómo viven esas situaciones. Pero en general la posición del colegio es de acogida de mucho acompañamiento y de mucho respeto a la persona del alumno (...) (Psicólogo, colegio católico tradicional). (Astudillo, 2016, p. 25)

De hecho ayer nos estábamos planteando que un tema urgente es la diversidad sexual. Mira me pasa que tenemos un exalumno que abiertamente, por redes sociales, es obvio que declaró su homosexualidad y es un gallo que tu decís ‘haberlo conocido toda la vida! mejores notas, alumno destacado, representante estudiantil! (...) Todo esto generó toda una preocupación por el tema (...) (Profesora colegio católico tradicional). (Astudillo, 2016, p. 25)

Este tipo de discursos son identificados como una prueba del ajuste al conservadurismo de las escuelas, propias de las realidades escolares estudiadas en la investigación, y en donde muchos de los sujetos entrevistados/as (profesores/as, psicólogos/as, orientadores y directivos en 15 establecimientos educacionales) no se interrogaron sobre la capacidad de agencia de los individuos identificados como homosexuales o sobre las condiciones que permitirían visibilizar su orientación sexual públicamente. Dicha constatación, según el estudio, refleja la aceptación incompleta de quienes parecen no cumplir con las exigencias asociadas a una coherencia sexual y de género. Asimismo, el estudio de Astudillo (2016) recalca la reproducción de un paternalismo y adultocentrismo desde donde son evaluadas las vidas y acciones de esos otros considerados como “diferentes”, lo que perpetúa las jerarquías identitarias dentro de las escuelas (Astudillo, 2016). Igualmente, la investigación de Quartiero & Nardi (2011), señala que en Brasil las diferencias de clase entre docentes y estudiantes actúan como una barrera que contribuye a la reproducción de visiones sesgadas sobre la sexualidad. Ello se expresa en las creencias docentes sobre un comportamiento “promiscuo” de las clases populares y se traduce en un tratamiento eugenésico de la sexualidad desde una mirada asistencialista por parte de las/los docentes.

De manera similar, este tipo de cuestiones son abordadas en el estudio de Rojas et al. (2019). En dicho estudio se identifica, a partir de las escuelas estudiadas, que la visión predominante que circula en ellas respecto a la diversidad de expresiones de género, identidades de género y orientaciones sexuales no heterosexuales es señalada como inconvenientes que atañen

exclusivamente a sujetos particulares. Precisamente, en los “casos” particulares que los propios actores escolares identifican (a partir de sospechas sustentadas en la no concordancia entre sexo anatómico y expresión de género o en la ocurrencia de procesos de transición de género en algún estudiante), se evidenció una escasa problematización respecto a la producción misma de la “normalidad” asociada a la sexualidad y género. Asimismo, esta investigación identificó procesos de “asimilación” del otro sin el cuestionamiento del orden normativo en las escuelas. De esta forma, las experiencias de niños trans por ejemplo, la mayoría de las veces, no alcanzarían a reconfigurar el sistema binario dominante en las escuelas chilenas investigadas (Rojas et al., 2019).

Por otra parte, a nivel de creencias y prejuicios en contra de las personas LGTBI+, un estudio realizado en Brasil que consideró en su muestra a 413 docentes, 97 administrativos y 1829 estudiantes pertenecientes a escuelas públicas ubicadas en cuatro estados de dicho país concluyó que las personas religiosas (mayoritariamente seguidores de la Iglesia neo-pentecostal) pertenecientes a los tres grupos estudiados fueron quienes presentaron los niveles más altos de prejuicios en contra de la población LGTBI+. Por el contrario, de todos los grupos estudiados, quienes declararon haber realizado algún tipo de formación previa en materias de diversidad sexual y de género presentaron puntuaciones inferiores a quienes no lo habían hecho; lo mismo se identificó en el caso de los individuos que afirmaron tener amigos, parientes y/o conocidos LGTBI+, quienes presentaron niveles de prejuicio más bajos (Stucky et al., 2019).

En síntesis, las evidencias recopiladas aquí demuestran que las escuelas y sus actores, desde sus posibilidades de acción, desarrollan diferentes estrategias de inclusión de la diversidad sexual y de género en ellas. Sin embargo, muchas de estas acciones se enfrentan a factores obstaculizadores para su implementación y sostenibilidad en el tiempo. Estos factores, según las investigaciones revisadas, se caracterizan por ser barreras de carácter discursivo y normativo hacia la sexualidad, y se expresan en las creencias personales de los actores escolares, la vigilancia familiar hacia lo que es enseñado en las escuelas, la autocensura de las/los docentes respecto a la inclusión de temáticas LGTBI+ y, finalmente, en los silencios, inestabilidades y falta de orientaciones por parte de las políticas educativas y del propio currículum. Asimismo, se identifica que algunas escuelas y bajo ciertas condiciones, desarrollan diferentes estrategias de inclusión de la diversidad sexual y de género. Estas estrategias, en la mayoría de los estudios revisados, dependen de la voluntad de ciertos docentes o directivos más que de políticas curriculares explícitas al interior de los establecimientos. Igualmente, las investigaciones reconocen el avance en materia de normativas, no obstante, las políticas son insuficientes para modificar las barreras discursivas arraigadas en la cultura escolar y en las subjetividades de sus actores.

De igual forma, a partir del panorama presentado, es posible identificar una escasa producción investigativa que estudie cómo la diversidad sexual y de género ha sido abordada en los distintos niveles educativos y asignaturas del sistema escolar. Sumado a ello, existe la necesidad de continuar profundizando en la comprensión de las acciones pedagógicas (elaboración de planificaciones curriculares, material didáctico, instrumentos de evaluación, planes de convivencia escolar, de afectividad, sexualidad y género, entre otros) llevadas a cabo en las escuelas, ya sean por las/los docentes, directivos o por los mismos estudiantes.

Conclusión

A partir del ejercicio de sistematización de las experiencias de inclusión escolar LGTBI+ expuesto, y a pesar del escaso número de artículos hallados y seleccionados, fue posible reconocer en ellos distintas posturas epistemológicas que se articulan para abordar la pregunta central de esta

revisión: ¿cómo las y los docentes desarrollan prácticas de enseñanza sobre la diversidad sexual y de género?

Al respecto, los estudios analizados nos muestran importantes contribuciones en la forma de producir conocimiento en favor de la inclusión LGTBI+ en las escuelas. En ello, las dos líneas de investigación teórico-epistemológicas expuestas en este artículo se tensionan en distintos niveles que son necesarios de destacar. En primer lugar, se reconoce que las *perspectivas posestructuralistas e híbridas-eclécticas* movilizan una demarcada influencia *queer* proveniente desde el norte epistémico (Perra, 2015) para explorar en las históricas aspiraciones ligadas a la visibilidad de la sexualidad en el terreno de lo público (Britzman, 1995). Desde su examen, se reconoce que ambas perspectivas epistémicas conciben a la práctica pedagógica como un lugar clave para desafiar las nociones de sexualidad y género centradas en la reproducción de discursos binarios, universalistas y victimizantes (Butler, 1990, 2004). Junto con esto, ambas perspectivas invitan a profundizar el entendimiento de las prácticas que permiten construir resistencias a la normalización de la sexualidad en la escuela desde la implementación de los principios y horizontes utópicos de las Pedagogías *Queer* (Britzman, 1995; Foucault, 1976, 2001).

De esta manera, se evidencia que las prácticas lingüísticas de citación a autores clásicos de la teoría *queer*, como Judith Butler y Michael Foucault, podrían indicar la emergencia de una incipiente línea de estudios *queer/cuir* en el campo educativo del sur global (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021). Sin embargo, la movilización de dichas ideas *queer* son ocupadas en la mayoría de las investigaciones revisadas sin declarar su posicionamiento explícito como un marco teórico referencial. Ante ello, emerge la interrogante respecto a si el uso de las epistemologías posestructuralistas *queer* corresponden a una posible forma de validación de un lenguaje académico ya legitimado en las academias anglosajonas del norte epistémico (Pérez & Radí, 2020) o si más bien corresponde a un ejercicio de exploración teórica que se está comenzando a construir desde el sur, y que ocupa ciertas maneras de razonar y argumentar basados en planteamientos teóricos ya considerados como verdades de base (Corvalán, 2012). Por lo mismo, cabe preguntarse si este grupo de investigaciones revisadas aquí problematizan o no los postulados que están detrás de la teoría *queer* en su reapropiación para interrogar la realidad de los contextos locales latinoamericanos (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021; Rivas San Martín, 2011). Estas interrogantes no son para nada originales. Desde los feminismos decoloniales ya han sido posicionadas para cuestionar las relaciones de poder y hegemonía epistémica en la producción de investigación feminista que estudia la opresión sexual, racial y de género en las mujeres de Latinoamérica (Catalán, 2017; Espinosa, 2009).

Por su parte, las investigaciones identificadas como *híbridas-eclécticas* recalcan la importancia de entender las maneras en que los contextos y estructuras sociales dan forma e inciden en las posibilidades que tienen las pedagogías y discursos que circulan en las escuelas. La mirada crítica presente en esta perspectiva permite dar continuidad a preguntas en torno a los procesos de reproducción y desigualdad (Apple, 2004, Goodson, 1997) aplicados a las producciones⁴ de sexo/género injustas que se inscriben en los discursos de la política educativa y del currículum (desde un marco comprometido con la teoría posestructural). Asimismo, estas investigaciones posicionan una alerta sobre las posibles producciones de subjetividad limitantes y normativas que desde estos dispositivos pueden emerger. Justamente en base a dicha alerta, las investigaciones de Galaz et al. (2018) en Chile y de Quartiero & Nardi (2011), Nardi & Quartiero (2012) en Brasil señalan que el sistema escolar y las políticas educativas han puesto el acento en la comprensión de la sexualidad y el género desde un punto de vista centrado en la inclusión de las identidades como un

⁴ Los límites entre producción/reproducción en estas investigaciones tienden a borrarse. En ello, la incorporación de ideas posestructuralistas en su construcción teórica híbrida podría ayudar a explicar estas formas menos dicotómicas de enunciación (Youdell, 2011).

lugar fijo para los sujetos. Lo anterior ha impactado en la construcción de significados reductivos y limitantes para abordar la inclusión LGTBI+ por parte de los actores escolares, principalmente docentes. En esta línea, en Chile, diferentes autoras que retoman la propuesta discursiva y fluida de las identidades presentes en las epistemologías posestructuralistas *queer* (Youdell, 2006) han señalado que la comprensión “identitaria” y “temática” de la diversidad movilizada por el discurso de las políticas educativas inclusivas invisibiliza las diferencias, consideradas en los márgenes del centro que es la normalidad, e instrumentaliza su conocimiento proponiendo técnicas para gestionarlas en el campo educativo (Matus & Infante, 2011). Por lo tanto, los conceptos de diversidad e inclusión aparecen como una neutralización de las relaciones de poder presentes en la sociedad y permiten eludir la pregunta de la normalidad al enfatizar en lo particular e individual, lo que contribuye a la esencialización e inscripción de las etiquetas identitarias en las personas (Apablaza, 2018; Infante et al., 2011; Matus & Haye, 2015).

Por lo tanto, y retomando lo examinado en esta revisión, se evidencia que desde los ejercicios de inclusión que movilizan las/los docentes, las identidades LGTBI+ se traducen principalmente en algo que se diagnostica, se identifica, se tolera, se busca mejorar, lo que refuerza su no normalidad (Foucault, 1976; Mardones et al., 2020). La diferencia se vincula a un tipo de sujeto particular *otm*, con necesidades que le son propias, el/la estudiante etiquetado como Lesbiana, Gay, Bisexual o Transexual (Kumashiro, 2000; Youdell, 2006). De esta forma, la vara de lo normal sigue siendo la heterosexualidad y a partir de ella se construyen las otras identidades abyectas a incluir (Butler, 1990, 1993; Warner & Berlant, 2002). Como consecuencia, la construcción de heterosexualidad como centro y sistema de ordenamiento cultural en las escuelas es escasamente cuestionado (flores, 2008; Kumashiro, 2000).

Asimismo, es importante destacar que varias de las investigaciones examinadas movilizan un discurso de inclusión educativa respecto a “temáticas” que parecieran estar ya instaladas en el debate público, las que adquieren un carácter de exterior constitutivo de la diferencia sexual (Butler, 1990). Ello se evidencia a partir de lo declarado por distintos actores escolares, especialmente docentes, quienes se refieren a la diversidad sexual como un “tema” a tratar e incluir (Astudillo, 2016; Fernández, 2018). Al respecto, cabe preguntarse por los orígenes y delimitaciones de dichas temáticas, y si estas tienen que ver, de manera excluyente, solo con cuestiones asociadas a las demandas movilizadas por los movimientos feministas y de las diversidades sexuales durante las últimas décadas en Latinoamérica, tales como el matrimonio igualitario, el reconocimiento a las familias homo/lesboparentales, la homofobia, el sexismo y la victimización de las personas LGTBI+ (Barrientos, 2015; Troncoso et al., 2019; Vianna, 2015).

En las investigaciones revisadas se aprecia que las escuelas y sus actores movilizan un discurso de tolerancia e inclusión debido a una serie de condicionantes arraigadas a nivel cultural e histórico (Foucault, 1976). Como resultado de ello, la inclusión se activa desde un marco productivo de normalidad sustentado en la heterosexualidad, diluyéndose así las oportunidades de politización de los discursos que se resisten a la dominación heterosexual jerárquica (Rubin, 1989; Youdell, 2004, 2006). Asimismo, se excluye de la discusión inclusiva a todos aquellos cuerpos de niños/as y adolescentes heterosexuales que no se ajustan a las expectativas binarias de lo esperado (Kumashiro, 2000; Renold, 2004). En consideración a ello, es necesario evidenciar que el lenguaje de la inclusión y de la diversidad correrían el riesgo de volverse complementarios al proyecto liberal y neoliberal en la mantención y reproducción del status quo heteronormativo (Armijo, 2018; flores, 2008; Gómez-Guinart & Infante, 2021).

Ahora bien, desde los hallazgos empíricos examinados fue posible advertir el rol que algunos estudios les asignan a las políticas educacionales de género y sexualidad en cuanto a las oportunidades y legitimidad que estas pudiesen llegar a generar en las prácticas e intervenciones docentes para la inclusión LGTBI+ (Nardi & Quartiero 2012; Quartiero & Nardi, 2011; Rojas et al.,

2019). Ante ello, cabe preguntarse por los posibles efectos performativos y motivacionales que dichas políticas estarían produciendo actualmente desde su traducción en acciones pedagógicas específicas en las escuelas (Ball et al., 2012; Finnigan & Gross, 2007), elementos escasamente desarrollados en la literatura revisada. Por lo tanto, y considerando estas evidencias, se vuelve necesario explorar empíricamente respecto a cómo los discursos de inclusión y la renovación de sus discusiones teóricas, éticas y ontoepistemológicas promovidas por organizaciones como UNESCO, UNICEF, OECD, entre otras (Gómez-Guinart & Infante, 2021) están permeando o no en las culturas escolares y en las subjetividades de sus actores. Igualmente, estas tensiones cobran relevancia para pensar y diseñar políticas educativas en diversidad sexual y de género que se escapen a las concepciones esencializadas y fijas de la diferencia sexual (Butler, 1990, 2004; Leonardi & Moses, 2021) y que contribuyan a intervenir los procesos escolares mediante los cuales se construyen, se naturalizan y se refuerzan las normas hegemónicas de sexo/género (Britzman, 1995, 2002; Butler, 1990, 1993; Kumashiro, 2000).

Se constata que, en muchos casos, las creencias personales de las/los docentes emergen como una tensión importante cuando se introducen determinadas temáticas y estrategias de inclusión de la diversidad sexual y de género en las escuelas. Frente a ello, cabe preguntarse también si el grado de conocimiento que tienen las/los docentes, sus creencias, prejuicios y estereotipos respecto a lo enseñado en materia de diversidad sexual, afectan al contenido y al proceso mismo de instrucción, influyendo sobre lo que se enseña y en cómo se enseña (Grossman et al., 2005; Unesco, 2021). En este sentido, y frente a la constante referencia a la ausencia de formación docente sobre diversidad sexual y de género que movilizan las/los docentes en las investigaciones aquí examinadas, cabe preguntarse también respecto a qué implicaría estar “formado”. Específicamente, ¿cuáles serían esos pisos comunes en la formación que se exige o se denuncia?, ¿existe un consenso ético, teórico y epistemológico respecto a ello?

Del mismo modo, a partir de lo examinado se presenta la necesidad de negociación activa de las/los docentes con las familias y sus creencias religiosas e ideológicas. Asimismo, se evidencia que los cambios normativos y legales no necesariamente se traducen en cambios inmediatos en las prácticas escolares y en las culturas familiares. En esta perspectiva, las agencias de los docentes y las oposiciones de las familias se vuelven una tensión necesaria de analizar en futuras investigaciones para nutrir la comprensión de las prácticas LGTBI+ inclusivas en las escuelas de la región. Al respecto se abre la interrogante sobre la posibilidad de interpelar a las escuelas desde un margen de acción que se escape al etiquetamiento y a la categorización sexual de las personas (Butler, 1990, 2004), en buena medida, debido a que la educación es un lugar lleno de categorizaciones (Britzman, 2002; Louro, 2015). A partir de lo revisado aquí, se evidencia que las formas de desarrollar estos caminos de acción se tornan en un horizonte en plena construcción. Precisamente, en dichas construcciones, lo que hoy está en juego en las escuelas es la legitimidad ética y política de cualquier acción que se considere inclusiva de la diversidad sexual y de género o que busque interrumpir la reproducción de los órdenes heteronormados presentes en ellas.

Por último, y a modo de cierre, resulta importante señalar que las identidades, saberes y prácticas que buscan favorecer la inclusión de la diversidad sexual y de género en América Latina están comenzando a desarrollarse. Su producción es reciente y constantemente se apela en ellas a la necesidad de legitimar un campo de conocimiento en base a las desastrosas consecuencias que ha tenido la homofobia en la experiencia escolar de niños, jóvenes y docentes LGTBI+ (Unesco, 2016, 2020). Si bien esta revisión de la literatura tiene una serie de limitaciones y omisiones, en cuanto a espacios geográficos analizados, sujetos que son incorporados y epistemologías que no son incluidas en el debate (aproximaciones teóricas *Trans informadas*), queda abierta la necesidad de continuar desarrollando el análisis y construcción de caminos que alimenten el entendimiento, potencialidades y limitaciones que pudiesen tener los saberes asociados a la diversidad sexual y de género en el

sistema educativo de Latinoamérica. A partir de lo identificado por esta revisión, queda como gran desafío investigativo el poder identificar cómo las acciones de inclusión LGTBI+ que desarrollan las/los docentes, principalmente desde su motivación individual, están impactando o no en transformaciones escolares colectivas de resistencia y subversión a la reproducción de heteronormatividad en las escuelas (Butler, 1990, 1993; Kumashiro, 2000, 2002), como también, en la construcción de trayectorias educativas LGTBI+ positivas, afirmativas e informadas en las/los estudiantes (Miller, 2016).

Agradecimientos

Agradezco los comentarios de profesoras, profesores y egresadas del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Alberto Hurtado, especialmente a Muriel Armijo y Paola Miño por su ayuda en la elaboración de este artículo.

Referencias

- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Astudillo Lizama, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad: El caso de las escuelas Católicas de elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Astudillo Lizama, P. (2020). Diferencias morales y fronteras sociales. Los límites de la inclusión en la educación sexual de los colegios católicos de Santiago. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 21-35. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100021>
- Apablaza Santis, M. (2018). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios pedagógicos*, 41(Especial), 253-266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Ediciones y Publicaciones El Buen Aire S.A.
- Barrientos, J., & Echagüe, C. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum Qualitative/ SozialforschungForum/ Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Barrientos, J., & Lovera, L. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe, Panorama regional: jóvenes LGTB+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374763/PDF/374763spa.pdf.multi>
- Bourdieu, P. *Raisons pratiques*. Sur la théorie de l'action. Seuil.
- Braidotti, R. (2005). *metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45, 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Merida (Ed.),

- Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Castelar, A. F., & Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: Algunas paradojas. *Revista CS*, 51–79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Catalán Marshall, M. (2017). Feminismos y estudios de género en el sur del mundo: Reflexiones críticas en torno a la colonialidad en la teoría y en la práctica feminista latinoamericana. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 9(9), 97-109. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/128>
- Catalán Marshall, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset. Narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57–78. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100057>
- Ciribelli, C., & Rasera, E. (2019). Construções de sentido sobre a diversidade sexual: Outro olhar para a educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e175599.. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>
- Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 287-298. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200018>
- Charmaz, K., & Henwood. (2010). Grounded theory. En C. Willig, *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). Open University Press.
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-19737-8>
- Dos Santos, I. L., & Matthiesen, S. Q. (2012). Orientação sexual e educação física: Sobre a prática pedagógica do professor na escola. *Revista Da Educacao Fisica*, 23(2), 205–215. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i2.14266>
- Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Espinosa, Y. (2009). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista Venezolana de los Estudios de la Mujer*, 14(33), 37-54. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012009000200003&lng=es&tlng=es.
- Fernández, D. (2018). Estrategias de intensificación en el discurso de docentes de primaria sobre diversidad sexual y funcional. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), 31. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35580>
- Finnigan, K. S., & Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594-630. <https://doi.org/10.3102/0002831207306767>
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, (18), 14-21. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- Foucault, M. (1970). The order of discourse. Inaugural lecture at the College de France. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader* (pp. 48 -78). Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Ed. Akal.
- Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Galaz Valderrama, C., Sepúlveda Galeas, M., Poblete Melis, R., Troncoso Pérez, L., & Morrison Jara, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1165>
- GLSEN. (2011). *Teaching respect: LGBT-inclusive curriculum and school climate* (Research Brief). Author.
- Gómez-Guinart, K., & Infante, M. (2021). ¿Y si nombramos *voꝝ* cada minúscula diferencia? Inclusión en jaque: Trayectorias empíricas de la *voꝝ* desde el modelo social de discapacidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(53). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5675>
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. EDUCA.
- Grossman, P. L., & Wilson, S. M., & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2).
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Edición Traficantes de sueños.
- Haraway, D. (1994). *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. HombreHembra©_Conoce_Oncorotón Feminismo y tecnociencia*. Editorial UOC.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143- 163. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25 – 53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education. Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. Routledge/Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203819753>
- Leonardi, B., & Moses, M. S. (2021). Understanding democratic education policy queerly: Toward a queer democratic framework. *Education Policy Analysis Archives*, 29(90). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5600>
- Louro, G. L. (1999.) *Género, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (3a ed.) Vozes.
- Louro, G. L. (2015). *Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2a ed.). Autêntica.
- Luhmann, S. (1998). Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In W. Pinar (Ed.), *Queer theory in education* (pp. 141-155). Louisiana State University.
- Mardones Leiva, K., Apablaza Santis, M., & Vaccari Jiménez, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 399-411. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>
- Matus, C. & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41(especial), 135-146. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Miller, S. J. (2016). *Teaching, affirming and recognizing trans and gender creative youth*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56766-6>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

- Mondaca, L., Méndez, A., & Rivadeneira, M. (2015). No es muletilla, es marcador, ¿cachái?: Análisis de la función pragmática del marcador discursivo conversacional cachái en el español de Chile. *Literatura y Lingüística*, (32), 233-258. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112015000200013>
- Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias en un campo en construcción. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (pp. 19-39). Paidós.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Movilh. (2008). *Estudio cuantitativo y cualitativo: Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*. <http://www.movilh.cl/documentacion/ESTUDIOliceos2008.pdf>
- Nardi, H. C., & Quartiero, E. (2012). Educando para a diversidade: Desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 11, 59-87. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2012). *Nacidos libres e iguales: Orientación sexual e identidad de género en las normas internacionales de derechos humanos*. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/461>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2016). *Abiertamente. Respuesta del sector de educación a la violencia basada en orientación sexual y la identidad/expresión de género*. Author. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Author.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2021). *No mires hacia otro lado: no a la exclusión de alumnado LGTBI*. Author. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa
- Pérez, M. (2016). Teoría queer, ¿para qué? *ISEL*, (5), 184-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362166>
- Pérez, M., & Radi, B. (2020). Current Challenges of North/South Relations in Gay-Lesbian and Queer Studies. *Journal of Homosexuality*, 67(7), 965-989. <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1582218>
- Pérez, M., & Trujillo-Barbadillo, G. (2021). *Queer epistemologies in education: Luso-Hispanic dialogues and shared horizons* (2020 ed.). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5>
- Perra, H. (2015). Interpretaciones inmundas de cómo la teoría queer coloniza nuestro contexto sudaca, pobre, aspiracional y tercermundista, perturbando con nuevas construcciones genéricas a los humanos encantados con la heteronorma. *Revista Punto Género*, (4), 9-16. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36405>
- Pinar, W. (1998). *Queer theory in education*. Louisiana State University.
- Planella Ribera, J., & Pie Balaguer, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>
- Plummer, K. (2012). El humanismo crítico y la teoría queer. Vivir con las tensiones. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Ed.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 341-374). Gedisa.
- Principios de Yogyakarta. (2007). *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>

- Pulecio, M. (2015). Cuando Oliver se dio un beso con otro niño, con su mejor amigo, Dick: Lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar. *Revista CS*, (15), 17-39. <https://doi.org/10.18046/recs.i15.1986>
- Quartiero, E., & Nardi, H. C. (2011). A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 11(2), 701-725.
- Ramírez Pavelic, M., & Contreras Salinas, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo- sexual LGTB en contextos escolares: El aparecer frente al Otro. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 235-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Renold, E. (2004). 'Other' boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- Rich, A. (1993). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In H. Abelove, M. A. Barale, & D. M. Halperin (Eds.), *The lesbian and gay studies reader* (pp. 227–254). Routledge.
- Rivas San Martín, F. (2011). Diga queer con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano. En CUDS (Ed.), *Por un feminismo sin mujeres* (pp. 59-75). Territorio Sexuales Ediciones.
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rojas, M. T., Astudillo, P., & Catalán, M. (2020). *Educación en Chile: Identidad sexual (LGBT+) e inclusión escolar en Chile*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. United Nation, Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374762>
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En V, Carole (Ed.). *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Revolución.
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. En Córdova David (Ed). *Teoría Queer. Políticas Bollerías, Maricas, Trans, Mestizas* (pp. 67-76). Egales.
- Souza, E., & Nogueira, M. (2017). Diversidade sexual e de gênero no ensino de artes visuais para as infâncias: formalismo como elemento de estabilidade nos currículos. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 13(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dsgn>
- St. Pierre, E. A. (2017). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 1-6. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Stucky, J. L., Dantas, B. M., Pocahy, F. A., de Queiroz Nogueira, P. H., Nardi, H. C., & Costa, A. B. (2019). Prejudice Against Gender and Sexual Diversity in Brazilian Public High Schools. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(3), 429-441. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00406-z>
- Stutzin, V., & Troncoso, L. (2020). La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión contra la "ideología de género". *Nomadías*, (28), 9- 41. doi: 10.5354/0719-0905.2020.57451
- Todo Mejora (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile: Autor.
- Troncoso Pérez, L. E., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Valderrama, C. G., & Melis, R. P. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile

- post-dictadura: Opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educar Em Revista*, 35(74), 251–269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Vianna, C. (2015). The LGBT movement and the gender and sexual diversity education policies: losses, gains and challenges. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 791-806. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>
- Warner, M., & Berlant, L. (2002). Sexo en público. En R. Merida (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 99-122). Icaria.
- Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Beacon Press.
- Youdell, D. (2004) Wounds and reinscriptions: Schools, sexualities and performative subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(4), 477-493. <https://doi.org/10.1080/0159630042000290973>
- Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249-270. <https://doi.org/10.1080/09540250500145148>
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/01596300500510252>
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839379>

Sobre el Autor

Mario Catalán-Marshall

Universidad Alberto Hurtado

pedhistoriamario@gmail.com

Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción.

Magister en Género y Cultura, mención ciencias sociales, Universidad de Chile. Diplomado en

Estudios de Género, Desarrollo y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Temas de interés

investigativo: *Subjetividades y discursos normativos de sexo/género en el sistema escolar, Experiencias de*

docentes LGTBI+ en las escuelas, Feminismos y Pedagogías queer. Candidato a Doctor en Educación, Universidad Alberto Hurtado-Universidad Diego Portales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-1091>

Sobre los Editores

Jaime Barrientos Delgado

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

jbarrientos@uahurtado.cl

Doctor en Psicología Social, Universitat de Barcelona, master en Ciencias Sociales, Universidad de Chile y Psicólogo de la Universidad Diego Portales. Profesor titular e investigador de la Facultad de

Psicología, Universidad Alberto Hurtado. Temas de investigación: sexualidad, género y diversidad desde la Psicología Social. Violencia homofóbica, impacto de los prejuicios y la discriminación en la salud mental de gays, hombres y lesbianas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8497-3552>

María Teresa Rojas

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

mtrojas@uahurtado.cl

Doctora en Ciencias de la Educación de la P. Universidad Católica de Chile y de la Universidad René Descartes – Paris 5. Licenciada en Historia y Profesora de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora asociada de la Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Temas de investigación: Políticas educativas y sociología de la escuela; subjetividad y decisiones de los actores escolares; análisis de la segmentación/inclusión del sistema escolar chileno desde diferentes perspectivas, entre ellas la inclusión social y la mixtura social en las escuelas, la inclusión LGTBI en contextos educativos, y la inclusión de estudiantes migrantes en escuelas municipales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9195-2688>

Ismael Tabilo Prieto

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

itabilo@uahurtado.cl

Sociólogo de la Universidad Alberto Hurtado, Máster en Ciencias Sociales por l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (EHESS). Académico colaborador de la Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado y de la Facultad de Psicología, Educación y Familia de la Universidad Finis Terrae. Investigador de política educativa en el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA) durante la edición de este número especial. Temas de investigación: enfoque biográfico y estudios de curso de vida, sociología de la educación y el trabajo, transiciones educación-trabajo, política educativa, métodos de investigación social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7501-5085>

Canela Bodenhofer

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe

canela.bodenhofer@summaedu.org

Socióloga de la Universidad de Chile, forma parte del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas de la misma universidad. Investigadora de Política Educativa de SUMMA, Laboratorio de investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe. Temas de investigación: política educativa, derecho a la educación, inclusión en educación, género y educación, experiencias de actores trans y cis en la escuela, derechos humanos.

Número Especial
Derecho a la Educación e Inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+ en
América Latina y el Caribe

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 141

1 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el Consejo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.