

**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



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 145

1 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

**Resistir la Heterosexualización en la Educación Secundaria:  
Tensiones relativas a la Inclusión LGTB+ en Chile**

*Caterine Galaz*

*Lelya Troncoso*



*Sofía Bravo*

Universidad de Chile  
Chile

**Citación:** Galaz, C., Troncoso, L., & Bravo, S. (2021). Resistir la heterosexualización en la educación secundaria: Tensiones relativas a la inclusión LGTB+ en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(145). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5953> 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:** Durante los últimos años se ha incrementado la visibilización de personas y colectivos LGTB+ en el ámbito educacional en Chile. Las demandas relacionadas con diversidad sexual se suelen articular en torno a la idea de inclusión de estudiantes LGTB+. En este artículo analizamos discursos y prácticas sobre inclusión LGTB+ en el sistema educacional público chileno, a partir de entrevistas individuales y grupales realizadas entre los años 2018 y 2019 con personas interventoras y usuarias en las regiones de Santiago, Valparaíso y Concepción. Nuestro objetivo es problematizar ciertos usos liberales de la inclusión y sus efectos negativos a la hora

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

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 2-9-2020

Revisiones recibidas: 19-8-2021

Aceptado: 19-8-2021

de afirmar y apoyar efectivamente a las diversidades y disidencias sexuales. Los principales resultados del análisis de discurso de las entrevistas se presentan en cuatro ejes: tensiones en la implementación de prácticas educativas de inclusión; pánicos morales y fijaciones heterocisnormativas; intervenciones identitarias y reduccionistas; y, desestabilización de las fronteras desde los activismos LGTB+.

**Palabras clave:** sexismo; heterocisnormatividad; LGTB+; educación sexual; sexualidades

### **Resisting heterosexualization in secondary education: Tensions related to LGTB+ inclusion in Chile**

**Abstract:** In recent years, the visibility of LGTB+ people and groups in the educational field in Chile has increased. Demands related to sexual diversity in education are usually articulated around the idea of inclusion of LGTB+ students. In this article we analyze discourses and practices regarding LGTB+ inclusion in the Chilean public educational system, based on individual and group interviews conducted between 2018 and 2019 with diversity practitioners and students in the regions of Santiago, Valparaíso, and Concepción. Our objective is to problematize liberal uses of inclusion and its negative effects when it comes to affirming and effectively supporting sexual diversity and dissidence at school. The main results of the discourse analysis are presented in four axes: tensions in the implementation of educational practices of inclusion; moral panics and heterocisnormative fixations; identitarian and reductionist interventions; and destabilizing borders through LGTB+ activisms.

**Key words:** sexism; heterocisnormativity; LGTB+; sexual education; sexualities

### **Resistindo à heterossexualização na educação do ensino secundário: Tensões relacionadas à inclusão LGTB+ no Chile**

**Resumo:** Nos últimos anos, a visibilidade das pessoas e grupos LGTB+ no campo educacional no Chile aumentou. As demandas relacionadas à diversidade sexual costumam ser articuladas em torno da ideia de inclusão de alunos LGTB+. Neste artigo analisamos discursos e práticas sobre a inclusão LGTB+ no sistema educacional público chileno, a partir de entrevistas individuais e em grupo realizadas entre 2018 e 2019 com intervenientes e usuários nas regiões de Santiago, Valparaíso e Concepción. Nosso objetivo é problematizar certos usos liberais da inclusão e seus efeitos negativos quando se trata de afirmar e apoiar efetivamente a diversidade e a dissidência sexual. Os principais resultados da análise do discurso das entrevistas são apresentados em quatro eixos: tensões na implementação de práticas educativas de inclusão; pánicos morais e fixações heterocisnormativas; identidade e intervenções reducionistas; e, desestabilização de fronteiras de ativismos LGTB+.

**Palavras-chave:** sexismo; heterocisnormatividade; LGTB+; educação sexual; sexualidades

## Introducción y Antecedentes

Durante las últimas décadas se han incrementado los esfuerzos realizados por organizaciones de la sociedad civil y de movimientos sociales por visibilizar los derechos y el reconocimiento de las personas LGTB+<sup>1</sup> en contextos educativos de América Latina (Galaz y Poblete, 2019).

En el caso chileno, existe desde el año 2012 la ley antidiscriminación que incluye la orientación sexual y la identidad de género. No obstante, ha sido criticada por establecer una jerarquía de derechos y por “la falta de claridad sobre la responsabilidad y recursos para su implementación” (Outright, 2016, p. 9). En 2017 el Ministerio de Educación (MINEDUC) publicó el documento “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” el cual tenía por finalidad guiar en coherencia con el marco internacional de DDHH a las comunidades educativas en el fomento de una cultura de respeto, libre de violencia y discriminación. Otra circular con orientaciones para la integración de la niñez trans fue publicada en el año 2017. Se trata de orientaciones que no llegan a implementarse ni a conocerse de manera transversal en las escuelas públicas y/o privadas<sup>2</sup>.

En materia de educación sexual, Chile ha sido ubicado como el país que menos ha avanzado en materia de derechos sexuales y reproductivos en América Latina (Corporación Miles, 2016) identificándose retrocesos importantes en establecer una Educación Sexual Integral, que no se limite a “acciones aisladas y voluntarias” (p. 36) y que cumpla efectivamente con criterios de respeto a la diversidad y no discriminación.

Recientemente, en el marco de un gobierno de tendencia conservadora y neoliberal, el congreso chileno frenó el proyecto de ley para establecer una Educación Sexual Integral (ESI) (Cámara de diputados, 2020). Actualmente el país se rige por la Ley N.º 20.418 del año 2010, sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad que plantea la obligatoriedad de una educación sexual en las escuelas, centrada en la prevención del embarazo y protección de infecciones de transmisión sexual, desde una perspectiva biomédica y heterosexista (Galaz et al, 2016).

Durante el primer gobierno de Sebastián Piñera se implementó la “política del portafolio” (Reyes, 2016; Ríos, 2019) que implementó desde una lógica neoliberal una política basada en la elección libre entre siete programas de educación sexual. Esta política estuvo ligada a algunas controversias públicas debido a programas que omitían referencias a diversidades sexuales, e incluso algunos que patologizaban abiertamente las sexualidades no heterosexuales. Tal como establece Reyes (2016), esta política de externalización de la educación sexual niega su carácter de bien público y desresponsabiliza al Estado de su deber en este ámbito, relegándolo a un problema íntimo a resolver por cada establecimiento. Es importante a su vez destacar el rol que ha tenido la agenda heteropatriarcal en Chile, la cual ha centrado gran parte de su activismo conservador contra lo que han denominado “ideología de género”, destacando lemas como “con mis hijos no te metas” (Troncoso y Stutzin, 2019).

En Chile el derecho a la libertad de enseñanza está consagrado en la actual Constitución y, por tanto, muchas directrices generales educativas que pretenden ser universalistas encuentran su límite en los proyectos educativos de algunas escuelas que disponen según sus énfasis valóricos

---

<sup>1</sup> Hemos optado por usar las siglas LGTB+ (Lesbianas, Gays, trans, Bisexuales y otros), sin la I y la Q ya que en la investigación realizada no contamos con experiencias sobre Intersexualidad ni personas que se identifiquen como Queer. Se considera el + porque algunas personas se declararon como No binarias.

<sup>2</sup> Desde el año 2019 rige la Ley de Identidad de Género, pero lleva escaso tiempo de implementación en el país. El desarrollo del trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo cuando estaba en discusión parlamentaria.

conservadores, un tipo concreto de educación sexual, incluidas algunas instituciones públicas en relación con las directrices emanadas de las Direcciones de Educación Municipal. Pero también, al contrario, algunas escuelas basándose en esta noción de libertad de enseñanza, tienen posibilidades de concretar otras prácticas al tener otro capital cultural (Rojas et. al., 2019), o bien, por la presión del activismo político estudiantil que se da al interior de algunos establecimientos, como lo veremos en la sección del análisis.

Se ha tendido a dejar a criterio de los centros educativos si se realizan ajustes curriculares y metodológicos, referidos, por ejemplo, a planes contra el bullying y/o violencia de homo/lesbo/bi/trans-odio, o a una educación sexual que considere otras sexualidades no binarias y no heterosexuales. Un estudio sobre bullying homofóbico (Cáceres y Salazar, 2013) destaca la importancia de develar el orden heteronormativo que se despliega a través de los reglamentos y prácticas cotidianas escolares. Muchas políticas educacionales abordan el bullying homofóbico desde perspectivas estereotipadas y estigmatizadoras, que no prestan atención al orden heteronormativo que se reproduce al interior de las instituciones educativas.

Cornejo (2018) propone estrategias de prevención, manejo y combate de la homofobia en contextos educativos chilenos, con el objetivo de estimular el desarrollo de protocolos y programas de intervención propios que respondan a necesidades locales más allá de las orientaciones generales hetero(cis)normativas del MINEDUC. Mientras que Méndez-Tapia (2017) dice que es imprescindible que la implementación de programas educativos tome en cuenta las especificidades contextuales relativas a las sexualidades disidentes.

A nivel latinoamericano se abordan preferentemente las prácticas de homo/lesbo/bi/trans-odio en la educación. Ramírez (2017) destaca que, pese a las sentencias de la Corte Constitucional de Colombia de derechos a la educación y el libre desarrollo de la personalidad de estudiantes sexualmente diversos, no existe un correlato directo en los discursos, prácticas y currículum en las escuelas. En la misma línea, Galaz, Troncoso y Morrison (2016) abordan críticamente las políticas, los discursos y las intervenciones directas respecto a los modos en que se ha visibilizado la diversidad sexual en la educación chilena, concluyendo que aún están presentes elementos heterosexistas y normalizantes. En Uruguay (Rocha, 2015) y Chile (Galaz et al., 2018) estudios reconocen la existencia de violencia homo/lesbo/bi/transfóbica y cómo se vincula con imaginarios estereotipados de estudiantes, docentes y directivos/as.

Algunos estudios integran al análisis otros factores como el capital cultural, las instancias de movilización social, la clase, el sexo, la orientación religiosa y política en agentes y espacios educativos, como dimensiones que impactan en las prácticas y discursos de inclusión de estudiantes con sexualidades diversas. Rojas et. al. (2019) indaga en el concepto de “justicia de reconocimiento” para abordar la realidad de personas LGTB+ en comunidades escolares chilenas concluyendo que aún no se logra cuestionar la hegemonía de la heteronormatividad en el currículum ni en las prácticas de enseñanza y que el reconocimiento de justicia educativa suele darse en contextos escolares de mayor capital cultural y/o movilización política. Tanto Astudillo (2016, 2020) como Toro, Moya y Poblete (2020) proponen que el tratamiento de la inclusión sexual en colegios católicos de élite chilenos está confinada a un criterio moral y de clase, es decir, que la mirada crítica de los jóvenes respecto de la diversidad sexual no alcanza a mirar las condiciones materiales y de capital cultural que influyen en cómo se experimenta la individualidad y la sexualidad.

De esta manera, vemos que las propuestas relacionadas con diversidad sexual y educación se suelen articular en torno a la idea de inclusión de estudiantes LGTB+. Por ello, en este artículo analizamos discursos y prácticas sobre inclusión LGTB+ en el sistema educacional público chileno, a partir de entrevistas individuales y grupales realizadas entre los años 2018 y 2019 con personas interventoras y usuarias del sistema educacional en las regiones de Santiago, Valparaíso y

Concepción. Al cuestionar los usos liberales de la inclusión en la educación y cómo se materializan al interior de las escuelas (Ahmed, 2012; Mohanty 1990), nos centramos en cómo éstas reifican un abordaje identitario e individualizante de las identidades sexo genéricas, descuidando las dinámicas de poder estructurales que se articulan en el ámbito educacional, que se materializan a su vez en experiencias concretas de inclusión/exclusión.

Revisaremos en primera instancia aspectos claves del debate teórico en torno a educación inclusiva desde perspectivas feministas, queer e interseccionales. Luego describiremos la metodología cualitativa del estudio y el proceso de análisis, para presentar a continuación los resultados en cuatro ejes: tensiones en la implementación de prácticas educativas de inclusión; pánicos morales y fijaciones heterocisnormativas; intervenciones identitarias y reduccionistas; y desestabilizaciones de las fronteras desde los activismos LGTB+.

## Discusión Teórica sobre Educación Inclusiva

La educación inclusiva de la diversidad se vincula con prácticas discursivas de cierto esencialismo liberal (Ocampo, 2018), o, como señala flores<sup>3</sup>, con “una forma mercantilizada promovida por la retórica neoliberal” (2016, p.17). Esta noción de inclusión se vincula de manera directa con la idea de tolerancia, es decir, reproduce y perpetúa discursos y prácticas hegemónicas, centrales y normativas que abren algunos espacios dentro de sí mismas para una otredad externa, pero sin cuestionar ni desarticular la norma. De esta manera, lo diverso emerge como “otredad” no hegemónica/periférica/a-normal y en este caso, no heterosexual (Britzman, 2002; flores, 2013). Desde esta lógica de apertura parcial de las fronteras normativas, la inclusión puede devenir en asimilación. Esta visión crítica de la inclusión evidencia los imaginarios sociales, las definiciones normativas y los imperativos morales que regulan las posibilidades efectivas de vivenciar las distintas experiencias corporales en torno al género (flores, 2016). De esta manera,

la inclusión confirma que la aceptación de la otredad presupone y necesita la ilegitimidad del otro, efectuando dos maniobras contradictorias, pero similares entre sí. Por un lado, la normalidad se produce a sí misma como uniformidad indistinguible, como sinónimo de cotidianidad, y produce la otredad como condición para reconocerse a sí misma. Por otro, la diferencia requiere la presencia de aquellos que ya son considerados subalternos, siempre imaginados como sujetos carentes de algo. (flores, 2008, p. 20)

Muchas veces las herramientas que se activan al hablar de inclusión funcionan como engranaje para reforzar una idea de normalidad que reproduce relaciones de poder (Morgade, 2011), que esconde tras de sí una búsqueda por articular las identidades de género a un modelo único de expectativas de sujeto. Así, “los contenidos, la cultura académica y las prácticas educativas están referidas a una parte de la sociedad, no de su conjunto y no desde su diversidad” (Platero, 2018, p. 26), con lo que se pone en cuestión la noción neutral de los conocimientos y prácticas desplegadas en la escuela (flores, 2008). De esta manera, se insta a considerar a la inclusión como un espacio de diálogo-debate donde se sostenga la existencia de la diferencia (Rojas et al., 2019) sin asfixiarla (Barci, 2018), ni buscar acoplarla de una forma no conflictiva a una supuesta normalidad mayoritaria (Apablaza, 2015). Asimismo, la noción de inclusión muchas veces se ha regido por parámetros binarios como presencia/ausencia, disposición/negación, reforzando lógicas binarias y omitiendo que no sólo se

---

<sup>3</sup> Las citas a los nombres de autores como bell hooks y val flores son escritos sin la mayúscula inicial a propósito debido a que éstas han propuesto ser referenciadas de esta manera como una forma de poner de manifiesto la importancia de las ideas por sobre la autoría de sus escritos.

debe abordar la ignorancia colectiva y el LGTB+-odio (Schey, 2021) sino cuestionar las lógicas heterocisnormativas que se reproducen dentro de las instituciones educativas.

Es necesario comprender que en las escuelas las relaciones sociales operan bajo economías del deseo y estereotipos de otredad, pero también de emergencias de las disidencias (flores, 2016). Reconocer esas tensiones permite establecer puentes que vayan más allá de la simple tolerancia de la diferencia y llevar a cabo un trabajo de desmontaje de privilegios que promuevan transformarnos desde la otredad, creando una inclusión epistémica cuyo objetivo no sea la eliminación de la diferencia, sino ser transformados/as desde ella (Bello, 2018). En esta línea, las pedagogías queer o disidentes (Sánchez Sáinz, 2018), han sido claras en manifestar el juego en el que se mueven tales prácticas discursivas de la otredad. Sus medios no serán descriptivos en tanto enlistar lo que no hay o no se puede hacer dentro de la escuela, sino una búsqueda de oportunidades para localizar las fisuras existentes donde se puedan estimular nuevas prácticas y posibilidades (flores, 2018).

Para Gore (2000) y flores (2008, 2016, 2018), una de las bases fundamentales de la actividad pedagógica tiene que ver con la productividad del poder, que crea, mantiene y promueve el status quo entre binomios normal/anormal, inteligible/ininteligible, centro/periferia, y que castiga a lo diferente y contribuye a reproducir la jerarquización de identidades. Para Britzman (2002 2005) lo anterior se relaciona con “la pasión por la ignorancia” o “el deseo de no saber” como consecuencia de una política de conocimiento que está construida sobre identidades estables y verdades puras, ignorando cualquier contradicción, ignorando que las identidades surgen en contextos dinámicos particulares (de nacionalidad, de clase, de raza, de sexo/género, etcétera) que son mutables, contingentes y relacionales, lo que conduce a la domesticación de cuerpos, mentes y afectos. Estas epistemologías de la ignorancia “cumplen un rol productivo, de soporte de injusticias estructurales, tratándose de una ignorancia deliberada y socialmente aceptada que oculta, distorsiona y rechaza ciertos saberes en beneficio de determinados sectores de la población (Troncoso et al., 2019, p. 8).

Dentro de estas geografías del poder, las teorías queer auscultan a la escuela como espacio heterocisnormado, donde se instalan los discursos acerca de la sexualidad, el cuerpo y los afectos dominantes, acentuando la producción de la diferencia asentada en el binomio normalidad-inteligibilidad frente a la anormalidad-ininteligibilidad (bell hooks, 1994; Britzman, 2002; flores, 2016, 2018). La posibilidad de deconstrucción implica mucho más que el simple reconocimiento de identidades no binarias, sino que requiere, como mínimo, un proyecto y una práctica ética que revise los efectos y riesgos de la normalización, que comprometa la diferencia como base de la comunidad y que analice sus prácticas en pos de la subversión (Britzman, 2016; Luhmann, 1998).

Las prácticas/acciones pedagógicas queer son radicales en manifestar que no existe intervención educativa neutra, y pretender que lo es, es perpetuar y aceptar los valores hegemónicos cisheteropatriarcales. Estas propuestas críticas de la idea neoliberal de inclusión buscan imaginar y materializar pedagogías emancipatorias y contra-hegemónicas, que posicionan otras culturas sexuales, prácticas escolares, modos de conocer el cuerpo y los afectos, formas de experimentar el deseo, y abogar por la autodeterminación sexual, la autonomía corporal y la vulnerabilidad mutua (flores, 2016).

Asimismo, los usos de la inclusión en la educación suelen sentar sus bases en los derechos humanos, en la promoción de la diversidad, la no discriminación e igualdad de género. Desde perspectivas feministas, queer, trans e interseccionales (Adams y Bell, 2016; Hill Collins y Bilge, 2019; Mohanty, 1990; Spade, 2013, 2015), se han cuestionado ampliamente las aplicaciones de estas nociones reducidas a lógicas de derechos y la manera en la cual, pese a ellas, no logran mejorar las condiciones de vida materiales de las personas. Spade (2013) propone articular *resistencias interseccionales* partiendo de una comprensión de *daño interseccional*, capaz de establecer un análisis enfocado en la violencia estatal que toma en cuenta múltiples ejes de discriminación (y no solamente

aquellas individuales) junto a los sistemas legales y administrativos que perpetran sistemáticamente violencias generizadas (pero que insisten en hacerse aparecer como neutrales).

Desde una perspectiva interseccional ha sido clave reconocer de qué manera las relaciones de poder marcadas por las diferenciaciones de género, clase, sexualidad, etc. operan constituyendo experiencias de ventaja, privilegio, desventaja y opresión entre estudiantes en el ámbito educacional, motivo por el cual estos mismos espacios son relevantes para enseñar sobre jerarquías sociales existentes, sus dinámicas y posibilidades de resistencia (Hill-Collins y Bilge, 2019). Se problematiza cuando la lógica de derechos opera desde un marco liberal propio de las culturas capitalistas en los discursos sobre inclusión, individualizando los problemas sociales, estableciendo comprensiones deshistorizadas que reifican la diada víctima/victimario. Esto provoca que no sea posible reconocer la existencia del daño si no existe un agente, un individuo culpable, por ejemplo, de discriminación, a lo cual se suma la necesidad de comprobar intencionalidad del daño, lo cual suele ser difícil y engorroso (Brown, 1995; Spade, 2015). El trabajo de Mohanty (1990) ha sido clave en desmontar esta individualización de estos abordajes: plantea que esto ha redundado en estrategias de sensibilización y reducción de prejuicios dirigidos a estudiantes y profesores/as, sin tomar en consideración las formas históricas e institucionales de estas formas de dominación, priorizando descargas emocionales en vez de la promoción de una acción política. Por ello es clave reconocer que el sexismo como la cisheteronorma no afecta solamente a estudiantes, mujeres y “diferentes”, sino que son dinámicas de poder y jerarquización, de exclusión y dominación social que afectan a la comunidad educativa en su conjunto. Desde una apuesta por construir pedagogías feministas interseccionales (Troncoso et al., 2019), se ha afirmado que:

La finalidad de los procesos educacionales es promover procesos liberadores que apunten a visibilizar, problematizar y transformar las desigualdades sociales, tomando en cuenta tanto la dimensión estructural de estas como los modos en los cuales se materializan en experiencias concretas y situadas de privilegios y opresiones. (...) las pedagogías feministas comparten un compromiso por generar cambios que mejoren las vidas concretas y materiales de las personas (Martín, 2017), es decir, no se trata solamente de posibilitar debates y reflexiones, sino de cambiar los modos de entender y materializar el mundo. (p. 11)

## **Marco Metodológico**

El presente análisis se enmarca en un paradigma cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005; Valles, 1997) y se lleva a cabo desde un enfoque sociocrítico de las ciencias sociales (Ibáñez, 2003). Esta opción metodológica se debe a que nos interesa acercarnos a las comprensiones que elaboran los/las propios/as participantes de la escuela respecto de los fenómenos y estructuras sociales en las que están insertos/as.

Para ello, en esta investigación se construyó una muestra cualitativa por conveniencia y teóricamente conducida (Valles, 1997) ya que se buscaba comprender distintas visiones de agentes sociales en relación con la construcción de la diversidad/disidencia sexual en distintos dispositivos (como las escuelas públicas). Se escogieron los tres centros urbanos con mayor población residente en Chile: Santiago, Valparaíso y Concepción. Los criterios de inclusión de personas LGTB+ fueron: a) tener más de 18 años, b) autoidentificarse como persona no heterosexual, c) que hayan sido usuarios/as de un servicio público (en este caso, del sistema educativo), y d) que residieran en los tres centros urbanos analizados. En el caso de las personas interventoras fueron: a) que tuvieran al menos un año de experiencia laboral, b) que hubiese trabajado con población LGTB+ en su trayectoria de trabajo y, c) que estuvieran en servicios públicos en los tres centros urbanos seleccionados (en este caso, escuelas). Se desarrollaron 40 entrevistas semiestructuradas de personas

interventoras (entre directivos/as, profesores/as, psicólogos, trabajadores/as sociales y otros/as profesionales) y de personas LGTB+, de entre 18 a 30 años, intentando mostrar diversidad por cada centro urbano respecto de la orientación e identidad sexual (es decir que las personas se autoidentifican como lesbianas, gays, trans, bisexuales y no binarias). Además, se llevaron a cabo 3 grupos de discusión con personas LGTB+ en cada territorio. Se consideraron ambas técnicas de producción de datos para condensar triangularmente las voces de los/las participantes y la visión crítica que por sí mismos/as elaboraban respecto de los sistemas de intervención hacia la atención de la diversidad/disidencia sexual. Tanto las entrevistas y grupos se desarrollaron con el consentimiento informado de quienes participaron. Posteriormente desarrollamos un análisis de discurso (Íñiguez y Antaki, 1998) que permite visualizar cómo estas prácticas discursivas actúan y se actualizan, promoviendo ciertas relaciones sociales específicas (Íñiguez y Antaki, 1998).

En un primer momento, el material recabado se codificó y se construyeron algunas categorías generales en torno a cómo se desarrollaban las prácticas reproductoras e innovadoras en las escuelas sobre sexualidades no normativas; las distancias entre las normativas públicas y el quehacer cotidiano al interior de éstas; y, las agencias de estudiantes ante las formas normalizadoras presentes. En un segundo momento, a partir de esas categorías generales, se agruparon en ejes de análisis a partir del relevamiento de algunos repertorios interpretativos (Wetherell y Potter, 1996), entendiéndose como unidades lingüísticas vinculadas y consistentes en la trayectoria discursiva sobre la diversidad/disidencia sexual. Los repertorios son los elementos que los/las hablantes utilizan para dar versiones sobre los fenómenos. De esta manera, presentamos a continuación cuatro repertorios de análisis: (1) tensiones en la implementación de prácticas educativas de inclusión; (2) pánicos morales y fijaciones heterocisnormativas; (3) intervenciones identitarias y reduccionistas; y (4) desestabilizando fronteras desde los activismos LGTB+.

## **Análisis**

### **Tensiones en la Implementación de Prácticas Educativas de Inclusión**

De acuerdo con las personas entrevistadas existen numerosas tensiones entre orientaciones que promueven la inclusión de la diversidad sexual en las escuelas y lo que concretamente sucede en la realidad escolar. Se identifican varios obstaculizadores al momento de la implementación: el vacío formativo declarado en trayectorias profesionales respecto a temas de géneros y sexualidades; la no obligatoriedad de la mayoría de las orientaciones existentes en inclusión LGTB+; los efectos de la mercantilización de la educación sexual; y el desconocimiento de equipos directivos y profesorado al implementar metodológicamente las normativas en las prácticas institucionales.

Profesionales enfatizan que, si bien existen materiales y directrices ministeriales para educar desde la inclusión de las diversidades sexuales, estas no suelen ser usadas para guiar acciones concretas en las escuelas, y no son suficientemente tomadas en cuenta para informar propuestas de innovación curricular:

El año pasado hicimos evaluaciones sobre cómo se aplicaba el currículum de UNESCO que tiene una propuesta curricular global que es bastante buena. Fuimos a los colegios a ver cómo se traducía esto, que es muy complejo en prácticas pedagógicas, y vemos un abismo entre lo que se está ofreciendo y lo que sucede finalmente en el aula. Esto opera para todas las cosas evidentemente. Pero en sexualidad es particularmente sorprendente. (Profesional Ministerial, Entrevista personal Santiago, 8 de agosto de 2018)

En la cita se problematiza que no exista ninguna obligación para el desarrollo de una pedagogía de inclusión LGTB+ para que los centros educativos desarrollen efectivamente una educación sexual

integral, que aborde también el bullying y la violencia hacia disidencias sexuales. La persona entrevistada destaca que al existir algunas recomendaciones sólo se puede hacer “un llamado” a plantear una pedagogía al respecto. Aun así se valoran avances en los últimos años ya que antes del 2017 sólo se solicitaba que las escuelas llevaran a cabo sanciones frente a hechos de acoso y violencia en los establecimientos. Es decir que se actuaba reactivamente ante casos de vulneraciones y no de manera preventiva:

Se debería haber hecho definiciones de no discriminación para las escuelas... pero desde 2017 hacen la definición más directa de que todo programa de educación sexual debe tener perspectiva de género y de derechos. Recién aparece la lógica pedagógica y un llamado a que en las escuelas se haga una pedagogía al respecto. Antes aparecía solamente como una lógica de regulación ‘mira, si es que hay un niño que lo está pasando mal, usted tiene que hacer algo al respecto’. Pero no es que lo incorporen en la pedagogía, sino que es una solicitud, una recomendación a las escuelas, sin ser un elemento obligatorio. (Profesional de la educación, Entrevista personal Santiago, 12 de junio de 2018)

Podemos identificar dificultades para articular una pedagogía no heterocisnormada cuando se siguen individualizando casos de discriminación a estudiantes como hechos aislados sin orientaciones claras sobre cómo actuar para interrumpir dinámicas discriminatorias más sistémicas dentro de los establecimientos educacionales.

La falta de formación y manejo de los profesionales de establecimientos educacionales entra en tensión con una realidad social en la cual es cada vez más común tener estudiantes trans o que se identifiquen como personas no binarias. Muchas veces en el contexto educacional se sigue siendo particularmente incapaz de realizar acompañamientos adecuados y propiciar prácticas inclusivas. En la siguiente cita se hace referencia a la infancia trans en colegios:

Infancia trans... (...) Nos llegaron muchos casos, pero era por lo mismo, así como el tema de la transición, el problema en los colegios, que los colegios no... como que daban problemas cuando los niños querían ir como ellos quisieran. A veces son demandas de atención social, de entrega de algún beneficio... o de ayuda psicológica también, teníamos. (Profesional oficina municipal de diversidad sexual, Grupo de discusión Santiago, 23 de abril 2018)

Los obstáculos que los colegios imponen “*cuando los niños querían ir como ellos quisieran*”, da cuenta de la incomodidad que sigue existiendo en muchos colegios del país cuando estudiantes quieren acceder a los espacios educacionales vistiéndose, maquillándose y expresando su género de manera coherente con su sentido de identidad, en otras palabras, cuando se deben aplicar las orientaciones de inclusión efectiva de estudiantes trans, en este caso.

En lo que refiere a la implementación de algún tipo de educación sexual, de acuerdo con lo mandado por la política pública vigente, se destaca cómo las lógicas y los diseños de políticas varían según la orientación política y moral del gobierno de turno, lo que incide en la falta de continuidad al interior de las escuelas:

La apuesta más relevante del gobierno anterior fue enviar a todos los colegios públicos un maletín de la sexualidad y ese maletín tiene documentos, varios que tienen que ver con protocolos ante situaciones de abuso, de discriminación. Ahí también hubo una apuesta de la unidad de género del ministerio que es cómo incorporar perspectiva de género en la gestión escolar (...) los elementos del currículum que tú puedes tomar para hacer una clase sobre educación sexual con estándares internacionales que involucraba sexo, sexualidad y género, identidad de

género y orientación sexual. Esto se les entregó a profes, a colegios, e incluía didácticas. Pero claro, con el nuevo gobierno todo esto queda suspendido por el tono más liberal que posee. (Profesional programa de sexualidad, Entrevista personal Santiago, 8 de agosto de 2018)

En la cita anterior el entrevistado se refiere a cómo en el último gobierno de Bachelet se concretó el envío de un maletín con material educativo sobre sexualidad, afectividad y género, pero sin una oferta clara de capacitación que asegurara acciones efectivas en los establecimientos públicos. Con el gobierno de derecha siguiente, se neoliberalizó y mercantilizó el proceso para que cada escuela eligiera entre las ofertas de educación sexual. La siguiente cita sigue profundizando sobre los efectos de esta mercantilización de la educación sexual y cómo ésta pasó a depender de los escasos recursos disponibles en los establecimientos educacionales, responsabilizando a las escuelas a la vez que se desresponsabilizaba al Estado de su implementación:

El problema que tuvimos es que la apuesta del ministerio fue capacitación de profesores (...) Se capacita al profesor que quería capacitarse. No llega a los que no están sensibilizados. Pero un profesor por su cuenta, si no tiene el apoyo o el interés de la escuela, de la comunidad en general, lo que logra hacer es muy poco. Ahí hubo una apuesta con poca voluntad política del Ministerio (...) luego lo que hizo Piñera, que en mi opinión es de las peores cosas: mercantilizar la educación sexual ya que cada colegio si tiene plata contrata y además contrata lo que quiere. Lo que hizo fue darles una responsabilidad a los colegios, eran las escuelas las que estaban convocadas a contratar, a tener un programa, a hacer una apuesta ideológica. Tenía una lógica que funcionó mal, pero al menos se estaba involucrando la comunidad escolar, se trabajó con lógicas del currículum emergente lo que no sólo es timorato, sino que además es en exceso optimista si es muy difícil que el profesor por su cuenta se ponga a diseñar unidades de aprendizaje. Porque no tienen tiempo para hacerlo, porque no tienen las competencias. (Profesional de la educación, Entrevista personal Santiago, 12 de junio de 2018)

No obstante, un aspecto mencionado principalmente por estudiantes LGTB+ de educación secundaria da cuenta de que las leyes antidiscriminación, las circulares ministeriales y otras normativas han servido a las disidencias sexuales que las han invocado e utilizado al experimentar vulneración de su derecho a la educación. Estos insumos se han usado para hacer valer sus derechos a la educación, operando no como garantes, sino como herramientas que facilitan la defensa y la presión ante la necesidad de exigir una educación inclusiva de la diversidad sexual:

Para iniciar mi tránsito en el colegio y liceo, me aferré demasiado a la circular, y como que también apelaba a los profesores, y como autoridades del colegio en el que estaba, con la Ley, o sea con la circular, y no sé, me ayudó demasiado en ese entonces. (Estudiante LGTB+, Grupo de discusión Valparaíso, 20 de enero de 2019)

Resumiendo, se visibilizaron numerosas tensiones y problemáticas a la hora de implementar orientaciones para una educación inclusiva de las diversidades sexuales, vinculadas al desconocimiento e inadecuada formación y capacitación profesional en la temática, la desresponsabilización del Estado que desde una lógica de mercado ha depositado la responsabilidad en escuelas que eligen libremente cómo educar en temas de sexualidad. Esto último ha llevado a que, en contextos conservadores caracterizados por disputas morales en torno a una Educación sexual integral inclusiva, lleve a que las escuelas apuesten por una educación muy reducida que no genere controversia. Por parte de estudiantes se valora la existencia de orientaciones que han pedido

ser usadas como herramientas a la hora de necesitar defender su derecho a una educación respetuosa de la diversidad.

### **Pánicos Morales y Fijaciones Heterocisnormativas**

Las disputas morales que se plasman en los abordajes de la educación sexual a nivel de gobiernos de turno se presentan a su vez en las comunidades educativas con resistencias por parte de apoderados/as, profesores/as e incluso municipios, cuyas acciones contribuyen a la mantención de una educación hetero y cisnormativa que invisibiliza las necesidades y demandas de las disidencias sexuales. Estas disputas morales se articulan a su vez con lógicas adultocéntricas que van a imponer límites por edad a la posibilidad de educación en temas de sexualidad, lógicas liberales individualizantes y neoliberales que apelan a la libre elección de la educación sexual que más se ajuste a los intereses, en este caso, políticos y morales.

En las entrevistas se destaca cómo la sexualidad se vuelve una disputa moral que va cambiando no sólo con el posicionamiento político de cada gobierno (que afectan los planes y programas de sexualidad generales), sino también en tensión con lógicas conservadoras y religiosas que se vehiculizan desde la presión de algunos grupos familiares o incluso desde las visiones hetero y cis normativas de las mismas escuelas o de los municipios que establecen en parte los proyectos educativos. La educación sexual se relaciona de este modo con pánicos morales (Cohen, 2015) y con una reactividad conservadora vigente en escuelas a la hora de abordar sexualidades disidentes. Al querer evitar este tipo de conflictos en la comunidad muchas veces se opta por una educación en sexualidad reducida que no genere provocaciones innecesarias, como vemos en la siguiente cita:

Tuvimos problemas con las familias y los colegios cuando hicimos dispositivos formativos en las escuelas. Reclamaron y no querían que sus hijos hablaran de estos temas, entonces los directores muchos cedieron porque luego es un problema para ellos. Entonces quedamos sólo en lo básico con los centros médicos del municipio, con la matrona, unas cosas mínimas de prevención de enfermedades y muy pero muy ligado a temas de salud, no podías decir nada más. Ya este año, varios nos dijeron que mejor hiciéramos algo sin condones, algo que no fuera provocativo. (Profesional oficina municipal de diversidad sexual, Grupo de discusión Santiago, 23 de abril 2018)

Estos pánicos morales se disputan a su vez el *cuándo* sería adecuado comenzar a abordar temáticas de sexualidad al interior de los establecimientos: se asume que sólo pueden ser conversadas y/o tratadas desde cierta edad en adelante, que se vincula a su vez al rechazo expresado por algunas familias siguiendo la lógica de “con mis hijos no te metas”:

Depende del curso porque con los más pequeños no se puede trabajar temáticas de sexualidad, así como si nada, porque los padres ponen el grito en el cielo. El año pasado para la semana contra la LGTB+-fobia nosotros hicimos una semana de actividades. Se hizo el izamiento de la bandera y el Municipio invirtió en un bus donde fuimos a los colegios públicos con una profesional del Centro de Salud Familiar (Cesfam). Entonces llevábamos preservativos, folletería y se entregaban condones. Llegaron un millón de reclamos de los papás de los colegios donde decían ‘por favor avísenme cuando van de nuevo para no mandar a mi hijo. (Profesional oficina municipal de diversidad sexual, Grupo de discusión Santiago, 23 de abril 2018)

Además, se visibiliza un distanciamiento respecto a estándares internacionales de derechos LGTB+. Cuando se consideran aspectos afectivos se suelen abordar desde lógicas cis y heteronormativa, vinculados a una noción tradicional de pareja, familia y un enfoque de prevención en salud. No

obstante, las posibilidades de intervención de colectivos LGTB+ y su incidencia en los establecimientos abre posibilidades para instalar la preocupación por la promoción de acciones más propositivas:

Tenemos elementos de la sexualidad en el currículum, en dos asignaturas, en orientación y en ciencias naturales. Y lo que está en currículum todavía es muy precario en esta materia, tiene que ver con cómo manejar los afectos en el caso de orientación, es un currículum conservador. Y en el de ciencias naturales, fundamentalmente cuestiones que tienen que ver con iniciación sexual, con anatomía, cosas así, un currículum bastante heterocentrista, porque tiene que ver con cómo hacer para no embarazarse o no transmitirse enfermedades (...) Pero hay muchas organizaciones metiéndose en las escuelas e influyendo en el pensamiento de las instituciones y de los profesores, aun así, lo que sucede en el aula está más asociado al currículum. En Chile se aborda un 34% de los estándares internacionales y ese 34% eran algunas cosas sobre los afectos, y después lo que tiene que ver con orientación sexual en biología. Pero otros elementos sobre la sexualidad, están súper al debe. (Profesional Ministerio de Educación, Entrevista personal Santiago, 17 de mayo 2018)

Como vemos las sexualidades disidentes siguen siendo activamente excluidas, consideradas problemáticas y disruptivas en las comunidades educacionales, excluyéndose como parte de la vida cotidiana (flores, 2008). Esa otredad se posiciona fuera de los márgenes de lo normal, como una figura amenazante al proyecto político, económico y moral deseada por las sociedades (Bula et al., 2015). Esta reiteración y fijación de una educación sexual enfocada en lo biológico-sanitario reproduce lógicas heterocisnormativas estableciendo maneras legítimas de vivir y relacionarse, situando en la opacidad o la anormalidad a todo lo que no se ajuste a ellas (flores, 2017).

### **Intervenciones Identitarias y Reduccionistas**

Bajo el paraguas de la diversidad sexual ha sido común que existan tensiones y disputas; que ciertos grupos pasen a hegemonizar los espacios activistas como ha sido el caso de las críticas de algunos liderazgos problemáticos de hombres gay en desmedro de la visibilidad de lesbianas y personas trans en organizaciones de diversidad y disidencia sexual. La mayor conciencia social de la violencia y discriminación tanto sistémica como sistemática que viven las personas trans, junto a su justa visibilización en debates sociales, ha pasado a tener como efecto indeseado una focalización reduccionista de las problemáticas trans, lo que además también incide en el tratamiento de otras diversidades sexuales.

Con esto no queremos replicar discursos transfóbicos que excluyen a personas trans de espacios feministas, según los cuales estos estarían “borrando a las mujeres”, argumento con el cual nos encontramos en completo desacuerdo. Más bien queremos problematizar los modos en los cuales se reduce la comprensión de la complejidad de las normativas sexo- genéricas, y lo difícil que ha sido avanzar a una mirada más integrada de la articulación entre sexismo, hetero y cisnormatividad, reconociendo no solo sujetos e identidades discriminadas, sino sistemas, estructuras y relaciones de poder que reproducen complejas dinámicas de privilegio y opresión, inclusión y exclusión. A su vez queremos problematizar posibles abordajes fetichizados de lo trans, que operan más desde una fascinación con los sujetos trans en vez de un compromiso ético y político por erradicar la hetero-cis-normatividad de los espacios educacionales. Sobre esto, una profesora de un Liceo de Valparaíso señala:

El Liceo siempre recibió a la diversidad sexual, el Liceo nace como un femenino, para educar a las señoritas, como de mil ochocientos noventa y tanto, pero en el año

2014 es cuando entran los varones también a estudiar acá. Anteriormente había puras niñas lesbianas, era como la diversidad más notoria. Ahora con lo que uno aprendió y con lo que ha visto también uno puede decir que también había chicas, eh, chicos trans, que en ese momento se les llamaba camionas ¿verdad? que tenían como otros apelativos y eran como las lesbianas masculinizadas, pero seguramente tienen que haber sido chicos trans. (Profesora Liceo, Entrevista personal Valparaíso, 19 de noviembre 2018)

Lo problemático no es una mayor visibilidad de personas trans, sino como en este caso lo trans pasa a ser en palabras de la entrevistada “la diversidad más notoria”, lo que a su vez reproduce la invisibilidad lésbica, asumiendo además que lesbianas masculinas fueron en realidad siempre trans. Este discurso puede impactar en una invisibilización de la diversidad de expresiones de identidades lésbicas, que no se pueden traducir directamente en lógicas trans, aun cuando existan a su vez lesbianas que transiten a trans masculinos. En vez de abrirnos a un abanico más amplio y complejo de posibilidades sexo-genéricas, vamos reduciéndolas a posibilidades más rígidas y supuestamente coherentes identitariamente. En otra cita vemos como la primera capacitación que se realiza en este establecimiento sobre diversidad sexual es sobre la temática trans, aun cuando históricamente se le haya reconocido como un Liceo de lesbianas.

Sí, la primera (Capacitación) participaron profesores, en realidad toda la comunidad escolar, pero enfocada a las personas que trabajan acá (...) sobre todo lo trans. Incluso dieron su testimonio dos estudiantes por año. (...) Para mí, y por lo que he escuchado cuando hablo con las personas el tema, este fue un evento importante para todos porque aprendieron, así lo significan, ellos aprendieron respecto a la transexualidad, transgénero, a la terminología, a cómo ellos se sienten, personas que a lo mejor no están de acuerdo incluso por religión, igualmente estuvieron ahí escuchando y tienen que sumarse nomás porque no es cuento, o sea, tu vida privada y tus creencias déjalas fuera del Liceo. Esa es la postura, porque es una obligación, es un deber de todos acoger a todos y a todas. Y ese fue como el mensaje que ellos recibieron. (Profesora Liceo, Entrevista personal Valparaíso, 19 de noviembre 2018)

Es importante valorar estas iniciativas de capacitación de las escuelas, especialmente si permiten compartir experiencias y contar con apoyo de agrupaciones LGTB+ que faciliten los encuentros. Pero podemos también preguntarnos por la falta de iniciativas paralelas centradas en otras sexualidades como lésbicas, bisexuales y homosexuales. El colocar el acento en la visibilización exclusiva de lo trans, también nos invita a pensar qué mecanismos están operando en dicha visibilidad. Puede correrse el riesgo de que quede enclaustrada en una cierta fetichización o exotismo, donde nuevamente se produzcan nuevas jerarquías de visibilidad y reconocimiento. En cierta manera vuelve a aparecer la vocación normalizadora de la pedagogía, pero a partir de otros parámetros de inclusión/exclusión, lo que no posibilita el imaginar la diferencia como un lugar válido, inteligible y deseable (Bello, 2018), ni poner atención a las dinámicas de poder generizadas y a la estereotipación dentro de los centros educativos (Luecke, 2018). Por ello, esta apertura que se relata en el testimonio de la profesora sobre su escuela a vivencias trans, debiera ser llevado a cabo con atención al ejercicio personal y político de no reproducir otra normalización y banalizar las trayectorias de las disidencias (Martino & Cumming-Potvin, 2019).

Por último, la siguiente cita que da cuenta de una conciencia crítica de la necesidad de politizar los abordajes de las demandas de inclusión de la disidencia sexual, y a su vez una preocupación de no reducir el trabajo a un foco exclusivo o prioritario algunas orientaciones e identidades:

Trato de politizar hartoo... el concepto de diversidad sexual que se está usando acá es el tradicional, el de la inclusión, el de acceso a derechos (...) basta ver las circulares, no hay un cuestionamiento al binarismo o la heteronorma, y para mí es vital trabajar desde un punto de vista crítico. De hecho, realizamos una intervención con trans donde buscamos hacer lúdico el tema de vestirse, maquillarse, de moverse entre modelos, no permanecer estático, romper el binarismo, que ellos percibieran que haciendo eso se realiza un cuestionamiento al sistema. Ahora queremos hacer una feria de la inclusión donde quiero proponer realizar transformaciones Drag Queen o King entre alumnos de un liceo. Y todo lo paralelo que hacemos tiene que ver con la socialización en liceos, con profesores, intervenciones en espacios educativos. Y una preocupación que tenemos es no convertirnos exclusivamente en una oficina trans, pues caeríamos en lo mismo que personalmente crítico, que es la invisibilización de las lesbianas, y en virtud de esto en agosto hicimos el primer conversatorio de Visibilidad Lésbica y fue bien bonito. (Profesional municipal de oficina de diversidad sexual, Entrevista personal Santiago, 29 de agosto 2018)

Podemos ver un interés por avanzar hacia una mirada más integrada y crítica, que no descuide las dimensiones estructurales de las desigualdades e injusticias sociales que impactan negativamente en las poblaciones LGTB+, involucrando a la comunidad educativa en actividades que apunten a desestabilizar marcos binarios rígidos muchas veces presentes en miradas muy identitarias de la diversidad sexual. A su vez se hace explícita la preocupación de no focalizar el trabajo en un único colectivo, y no invisibilizar otras demandas. Se debe tener en cuenta que la visibilidad no asegura una intervención integral ni significa que se deje de experimentar exclusión y opresión. La focalización reduccionista en ciertas identidades y experiencias, como ha pasado en algunos espacios con lo trans, puede seguir reproduciendo lógicas superficiales de intervención insuficientes en el fomento de una conciencia crítica respecto de relaciones de poder hetero y cis-normativas en la comunidad educativa.

### **Desestabilizando Fronteras desde los Activismos LGTB+**

En los tres centros urbanos abordados en la investigación se destaca la relevancia de diversas formas de organización y activismo sexual y su accionar en los establecimientos educativos, promoviendo el cuestionamiento de las prácticas normativas y normalizadoras en las escuelas, particularmente en lo referido a discursos y prácticas sobre sexualidades no normativas.

Si bien la visibilidad y acción colectiva posibilita tensionar la normatividad heterosexista escolar, abriendo posibilidades de reconocimiento, emergen también ciertas tensiones con demandas tradicionales referidas a género y mujeres. En algunas escuelas se da cuenta de que existiría una mayor aceptación a nivel directivo y de profesorado para generar iniciativas dirigidas a romper con las dinámicas machistas y sexistas entre hombres y mujeres, existiendo menos apertura a la hora de generar espacios de educación sexual no binaria, de comprensión de las experiencias LGTB+ o de lucha contra las prácticas de homo/lesbo/bi/trans-odio.

En la siguiente cita, se expresa cómo, desde la demanda organizada y colectiva de algunas estudiantes, en una escuela se cedió al cambio de uniforme escolar<sup>4</sup> para que pueda usarse de acuerdo con la orientación sexual:

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que en la escuela pública chilena y en muchas privadas, el alumnado tiene la obligatoriedad de usar un “uniforme escolar” que es sexista: las mujeres usan un Jumper azul marino que debe tener unas medidas concretas, y los hombres, pantalón y camisa.

Hasta el 2013 las chicas que eran lesbianas no querían usar falda o uniforme... se les permitía, pero un poquito a regañadientes, el uso de pantalones en lo concreto. Ellas se unieron un año, fueron a pedirle al director que querían usar pantalón, no se sentían cómodas con faldas, les dijeron que bueno. Pero eso pasó posteriormente, ellas siempre lo hicieron igual, pero sin ningún permiso más establecido. Cuando ellas después señalan esto, cuando quieren usar el pantalón se les dice que "bueno". Ellas pedían usar el pantalón de hombre gris ¿verdad? ni siquiera buzo, pantalón gris y lo usaron. (Profesora Liceo, Entrevista personal Valparaíso, 19 de noviembre 2018)

De esta forma, cambios en las normas heterosexistas de los espacios educativos se desestabilizan no desde una voluntad institucional, sino desde prácticas de resistencias llevadas a cabo por y desde el estudiantado (Scott, 2008). A su vez, es clave un posicionamiento docente que vaya más allá de la aparente neutralidad educativa y que reconozca los principios ideológicos que sustenta la escuela (Olmos et al., 2016). Esto, como vemos, implica posicionar al estudiantado LGTB+ más que como un tema a tratar o un curso a agregar en el establecimiento (Aguilar-Hernández, 2020), como sujetos viables que existen y que importan formando parte activamente de la comunidad educativa.

Desde el activismo sexual estudiantil se logran a su vez articulaciones que impactan fuera del espacio educacional para promover sensibilización sobre los derechos de las personas LGTB+. En este caso, no es la política pública la que promueve los derechos, sino que es desde el activismo estudiantil, con su presión por mayor reconocimiento y derechos, que se consiguen instaurar protocolos públicos en el territorio. En este caso, un grupo de activistas lesbianas, bisexuales y trans desde su educación secundaria realizaron diversas acciones sociales en defensa de sus derechos sexuales, en especial en torno a una mejor atención en salud en la región, considerando una fuerte crítica a la forma binaria y hetero(cis)normada de los hospitales y centros médicos. Este grupo comienza a articularse en la educación secundaria, llegando a constituirse como “Mesa activista LB” (lesbianas y bisexuales) y “Mesa activista Trans” (personas transexuales, no binarias e intersex) que negociaron con una unidad de salud de uno de los hospitales más grandes de la región hasta establecerse orgánicamente en un espacio reconocido por la institución. Desde ahí, este Hospital lleva a cabo una serie de campañas internas y externas de sensibilización sobre los derechos de salud de personas LGTB+, atenciones en salud sensibles a las disidencias sexuales con protocolos específicos sobre cada orientación e identidad sexual, además de darles un espacio físico para el desarrollo de sus actividades.

Partimos en la escuela. Algunas nos conocíamos por redes.... A veces hicimos acciones aisladas (...) pero luego, vimos que uno de los problemas que teníamos era la atención de salud (...) y cuando estábamos ya en el último año... llegamos a demandar al Hospital hasta que logramos un acuerdo. Hemos diseñado afiches que hemos colgado en los boxes de atención, hemos utilizado las instalaciones del Hospital, hemos hecho talleres de formación internos. Cuando entregamos folletos informativos sobre cuidados para lesbianas, bisexuales y trans, hay personas que se enojan y se salen de sus casillas, porque en el fondo estamos ocupando un espacio público, en la difusión de cosas que a ellos no les gustan, que para ellos va contra la natura... una trata de ser lo más respetuosa posible y que si no quiere recibir la información está bien, pero que no es necesario armar un desmadre... pero seguimos ocupando ese espacio público. Logramos instaurar un protocolo de atención que ahora es obligatorio, y generamos cursos de formación permanente para profesionales y administrativos del Hospital. (Activista LGTB+, Entrevista personal Concepción, 30 de agosto 2018)

A modo de cierre, queremos dar cuenta en las dos citas siguientes, de una tensión recurrente reconocida entre colectivos activistas LGTB+: en las diferentes regiones se hace referencia a dinámicas de poder existentes entre colectivos, predominando intereses homosexuales masculinos en activismos de la disidencia sexual. Particularmente se cuestiona el accionar de algunas organizaciones que estarían monopolizando espacios, articulándose con el Estado de modos que privilegian lógicas de inclusión más liberales, las cuales tenderían a dejar a otras identidades y orientaciones sexuales en un segundo plano. Esto porque se consideran algunas demandas específicas como el matrimonio igualitario por sobre otras como el acceso educativo o laboral. Asimismo, se destaca que el Estado suele recurrir constantemente a las mismas organizaciones lideradas por hombres homosexuales, los cuales terminan determinando la agenda LGTB+ sin considerar el activismo y demandas de múltiples otras organizaciones.

Pasa acá en Concepción que las organizaciones más visibles, el MOVILH e Iguales tienen como las políticas muy cerradas, a veces son excluyentes. También muchas veces se roban la voz de personas, es típico del MOVILH hablando de las personas trans y sale hablando un hombre CIS, entonces quitan la vocería y el protagonismo a las personas que tenemos que pelear por lo que nos cruza, si es lo que nos está pasando a nosotros. Hay luchas que uno tiene que hacer porque le cruzan, o, también, se puede apoyar desde afuera pero no tomar el protagonismo... O sea, todas las cosas del MOVILH son 'nosotros estamos apoyando a' y la otra persona nunca habló, pero ellos ponen la cara (Activista LGTB+, Grupo de discusión de usuarias y activistas lesbianas, bisexuales y trans Concepción, 27 de septiembre 2018). Una crítica dentro de las organizaciones de diversidad sexual la prioridad son los hombres, al momento de sacar, no sé, propaganda, afiches o difusión sobre VIH por ejemplo, las personas que salen en esta publicidad son hombres que están teniendo sexo con hombres o que están en la figura masculina estereotipada. También el mayor porcentaje de activistas en las organizaciones son hombres, por ejemplo, el directorio de Iguales está conformado por hombres. 'Acción Gay' serán tres, cuatro mujeres que son activistas, entonces una crítica como organización de la diversidad es la relevancia que tiene la figura del hombre como hombre homosexual o bisexual. (Estudiante LGTB+, Grupo de discusión de estudiantes de la diversidad sexual Valparaíso, 20 de enero 2019)

Los espacios y agrupaciones activistas se encuentran por lo tanto igualmente atravesados por dinámicas de poder, lo cual nos advierte sobre los peligros de homogeneizar e invisibilizar diferencias bajo el paraguas de la *diversidad sexual*. Las diferencias de género, clase, edad, entre otras, van a impactar en qué voces, personas y necesidades serán más visibles, escuchadas y relevadas. Una mirada interseccional nos invita a no descuidar estas dinámicas internas que se establecen, entre mujeres, entre hombres y entre quienes se ubican fuera del binario hetero y cisnormativo, ya que ninguna lucha y ninguna vida puede ser comprendida adecuadamente desde una mirada unidimensional que no permita dar cuenta de las complejas articulaciones entre el heteropatriarcado, el capitalismo y neoliberalismo, y su materialización en experiencias de privilegios y opresión. Para visibilizar estas dinámicas en particular debemos prestar atención al rol social de las masculinidades (Connell, 1997) y su asociación con lógicas competitivas en el establecimiento de privilegios, pero no sin comprenderlos en su articulación con privilegios de clase, etnicidad, entre otros.

## Conclusiones

Como vimos en el artículo, en los últimos años se han abierto espacios de mayor politización en las escuelas respecto de las formas de violencia, injusticia y desigualdad que impactan

negativamente en las vidas LGTB+. No obstante, muchas intervenciones en el espacio educacional se han inspirado en un marco genérico de *inclusión* y en usos despolitizados de esta noción, muchas veces desarrollando prácticas que no abandonan lógicas asimilacionistas o generadoras de una otredad que resulta externa al sistema, sin tensionar en ello, a la norma hetero(cis)sexual. En cierta manera, vemos cómo se *tolera* a ciertas disidencias, estableciendo pequeños espacios de apertura, pero sin afectar las prácticas dominantes heteronormativas ni en el currículum, ni en las metodologías ni en relaciones sociales al interior de los recintos. En cierta manera se da una incorporación de acciones pero que no resulten conflictivas. Se puede concluir que los espacios escolares abren temáticas dentro de sí mismas que re-construyen la diferencia a partir de una otredad sexual externa, sin cuestionar la norma dominante.

Tal como vemos en el artículo, los usos de la *inclusión* muchas veces pueden ser problemáticos, particularmente cuando promueven la individualización de las problemáticas que experimentan las personas LGTB+ sin poner atención a cómo la misma escuela sistemáticamente reproduce un entramado articulado de opresiones. Lo anterior es particularmente problemático cuando desde marcos liberales se obstaculizan demandas LGTB+ en base a la validación de un pánico moral a nivel social y a la apelación a la libertad individual y a la elección de enseñanza, que desde ciertos intereses políticos y religiosos mantienen y promueven lógicas heterocisnormativas excluyentes para las disidencias sexuales. Asimismo, otros usos de la noción de inclusión en las escuelas llevan a establecer nuevas prácticas de otredad de manera identitaria, esta vez con un foco reduccionista en las personas trans como foco intensivo de intervención. Por tanto, esas prácticas de incorporación no rompen la lógica de moverse en verdades estables y cerradas, sino que cambian sólo el epicentro desde donde recurrir nuevamente a categorías identitarias cerradas que enfrentan de manera subordinada el orden heterosexual.

Por esto insistimos en la necesidad de trabajar en pos de miradas interseccionales que, desde una comprensión crítica y multidimensional de la injusticia social y una conciencia crítica de las dinámicas de poder, sean capaces de proponer caminos educativos que efectivamente mejore las vidas y experiencias de personas estigmatizadas y oprimidas por las normas heterocissexistas. Vemos en el artículo que el trabajo articulado entre activistas de la disidencia sexual y organismos públicos abre nuevos caminos de mayor reconocimiento e incidencia interna en las escuelas. Por tanto, creemos que es clave trabajar en pos de multiplicar esas alianzas y coaliciones anti opresivas, liberadoras y antisexistas que permitan comprender tanto la interconexión entre desigualdades, como la necesidad de articular luchas colectivas contra las violencias de género y las experimentadas por personas LGTB+. En palabras de Alanis Bello (2018) necesitamos:

cuestionar las normas heterocentradas, binarias y esencialistas que se reproducen en el sistema educativo. Este intento de imaginar una transpedagogía nace en las calles e infecta la academia con sus sueños de una educación antinormativa volcada a la libertad, el placer, el amor y la autodeterminación de los cuerpos (...) Es un impulso contagioso de otras formas de educar, de otras maneras de pensar y de crear comunidad. La transpedagogía es una forma de pensar en movimiento que rechaza los lugares seguros de la identidad y propone una conciencia de tránsito que nos invita a puentear entre diferentes puntos de vista, y a crear conexión e intimidad por medio de la construcción de alianzas políticas, una ética del amor y una disposición disruptiva en contra de todas las formas de normalización, sin importar de dónde vengan. (p. 126)

## Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al Proyecto Fondecyt N° 1170417 “Acción pública y diversidad sexual en Chile: Construcciones sociales en democracia (1990-2016)” (ANID-Chile), al Núcleo Diversidad y Género: Abordajes feministas interseccionales de la Universidad de Chile y a la Red de Interseccionalidad, género y prácticas de resistencias (Rediger).

## Referencias

- Ministerio de Salud. (2010). Ley 20.418: Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. [Crónica]. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 75(1), 80-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262010000100013>
- Adams, M., & Bell, A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge.
- Aguilar-Hernández, J. M. (2020). Queering critical race pedagogy: Reflections of disrupting erasure while centering intersectionality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(6), 679–694. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1747660>
- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. University Press.
- Apablaza, M. (2015). 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>
- Astudillo, 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), 21–36. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Astudillo, 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100021>
- Barci, G. (2018). Queer y educación: Pervertir una afinidad normalizada. In val flores (Ed.), *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Ediciones Bocavulvaria.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104–128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197–229). Icaria.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. En S. Steinberg (Coord.) & S. Talburt (Ed.), *Pensando “queer”: Sexualidad, cultura y educación* (pp. 51–76). Graó.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no seas tan recto. *Revista de Educación*, 9, 13-34.
- Brown, W. (1995). *States of injury, power and freedom in late modernity*. Princeton University Press.
- Bula, A., Perez, A., & Castañeda, W. (2015). *Des.arar sexualidades: Personas LGBTI y aplicación de la Ley de Víctimas en el Caribe colombiano*. Usaid-Caribe Afirmativo.
- Cáceres, C., & Salazar, X. (Eds.) (2013). “Era como ir todos los días al matadero...”: *El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Documento de trabajo. IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO.
- Cámara de Diputados. (2020). *Informe en Políticas Públicas. Educación Sexual Integral. Congreso de Chile. N° AE 013 001 202*. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=DOCASEEXTERNA&prmId=49793>
- Cohen, S. (2015). *Demonios populares y pánicos morales*. Gedisa.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: Estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14–21.
- flores, v. (2013). “Interrupciones”. *Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En b. hooks, D. Britzman & v. flores, *Pedagogías transgresoras* (pp. 15–30). Bocavulvaria Ediciones.
- flores, v. (2017). ESI : Esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. *Tropismos de La Disidencia*, 147–158.
- flores, v. (2018). Esporas de indisciplina. En D. Britzman, G. Lopes, v. flores, S. Luhmann, M. Bryson, & S. de Castell, *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139–208). Bocavulvaria Ediciones.
- Galaz, C., Parada, K., Astudillo, C., Fuentes, M., Morales, M., & Toro, V. (2018). Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile. *Ambigua, Revista de Investigaciones Sobre Género y Estudios Culturales*, 5, 4–24.
- Galaz, C., & Poblete, R. (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.
- Galaz, C., Troncoso, L., & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93–111. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: Sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz y C. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228–249). Pomares-Corredor.
- Hill-Collins, P., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Ibañez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 21–42). Editorial UOC.
- Íñiguez, L., & Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Anthropos*, 177, 59–66.
- Luhmann, S. (1998). Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. En W. Pinar (Ed.), *Queer theory in education*. (pp. 85–111). Routledge.
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2019). ‘Effeminate arty boys and butch soccer girls’: Investigating queer and trans-affirmative pedagogies under conditions of neoliberal governance. *Research Papers in Education*, 34(2), 131–152. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1402082>
- Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educação & Realidade*, 42(2), 673–686. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-623656193>
- Miles Chile. (2016). *Primer informe salud sexual, salud reproductiva y derechos humanos en Chile. Estado de la situación 2016*. Corporación Miles.
- Ministerio de Salud. (2010). Ley 20.418: Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. [Crónica]. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 75(1), 80–81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262010000100013>
- Mohanty, C. (1990). On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 79–208.

- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Ocampo, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo menor. En A. Ocampo (Ed.), *Pedagogías queer* (pp. 11–25). Ediciones CELEI - Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Olmos, A., Sánchez, M., & Correa, A. (2016). Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(Extra 1). Retrieved from <https://rieoei.org/historico/deloslectores/7377.pdf>
- OutRight Action International. (2016). *Cartografía de los derechos trans en Chile*. Disponible en <http://OutRightInternational.org/>
- Ramírez, F. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000 - 2015 - Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la corte constitucional*. (Tesis para optar al título de Doctor en Educación). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Reyes, D. (2016). *La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). Universidad de Chile, Santiago de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152826>
- Ríos, N. (2019). *Pedagogías del deseo. Fricciones entre educación, sexualidad y pornografía* (Trabajo Final de Máster de Investigación y Cambio Educativo). Universidad de Barcelona, España. [http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/236299/TFM\\_NRG\\_2019.pdf?sequence=1](http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/236299/TFM_NRG_2019.pdf?sequence=1)
- Rocha, C. (2015). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas De Educación*, 21(1), 47–76. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/663/775>
- Rojas Fabris, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1–14.
- Sánchez Sáinz, M. (2018). Pedagogía queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: Ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Mercedes Sánchez Sáinz entrevistada por Aldo Ocampo González. En *Pedagogías queer* (pp. 108–143). Ediciones CELEI - Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Schey, R. (2021). Fostering youth's queer activism in secondary classrooms: Youth choice and queer-inclusive curriculum. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64(6), 623–632. <https://doi.org/10.1002/jaal.1150>
- Scott, J. (2008). *Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*. Yale university Press.
- Spade, D. (2013). Intersectional resistance and law reform. *Signs*, 38(4), 1031–1055. <https://doi.org/10.1086/669574>
- Spade, D. (2015). *Una vida "Normal". La violencia administrativa, la política trans crítica y los límites del derecho*. Edicions Bellaterra.
- Toro, E., Moya, P., & Poblete, R. (2020). Representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre las personas LGBTI: Un estudio de caso en un liceo Católico y laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37–51. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>
- Troncoso, L., 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.
- Troncoso, L., & Stutzin, V. (2019). La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión en la lucha contra la "ideología de género." *Revista Nomadías*, 28, 9–41.

- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1996). El análisis de discurso y la identificación de repertorios interpretativos. En A. Gordo & J. L. Linaza (Comp.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-78). Visor.

## Sobre las Autoras

### **Caterine Galaz**

Universidad de Chile

[cgalazvalderrama@uchile.cl](mailto:cgalazvalderrama@uchile.cl)

Licenciada en Comunicación Social en la Universidad de Santiago, Máster en Educación Social en la Universidad Autónoma de Barcelona; y en Políticas Sociales y Gestión Local en la Universidad ARCIS. Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona. Líneas de Investigación: políticas públicas e intervención social en género, migraciones y sexualidades.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6301-7609>

### **Lelya Troncoso**

Universidad de Chile

[lelyatroncoso@uchile.cl](mailto:lelyatroncoso@uchile.cl)

Psicóloga de la Universidad de Valparaíso, Máster en Psicología Social en la Universidad de Barcelona, España y en Estudios de Género en la Universidad de Lund, Suecia. Doctora en Psicología en la Universidad de Chile. Profesora titular e investigadora en el Trabajo Social de la Universidad de Chile. Líneas de investigación: Psicología social crítica, estudios de género y diversidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-3611>

### **Sofía Bravo**

Universidad de Chile

[sofiapilarb@gmail.com](mailto:sofiapilarb@gmail.com)

Antropóloga social de la Universidad de Chile, dedicada a temáticas de educación, interculturalidad y género. Investigadora vinculada al CIAE-UChile en proyectos con educadores tradicionales indígenas y la creación de materiales pedagógicos audiovisuales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6422-3807>

## Sobre los Editores

### **Jaime Barrientos Delgado**

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

[jbarrientos@uahurtado.cl](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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 145

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](mailto:Fischman@asu.edu)

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

---