

Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales,
n.º 5, 2018, p. 4-24.



SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE
GÉNERO Y ESTUDIOS CULTURALES

Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo- y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile

Imaginary of sexuality and phenomena of homo and transphobia in formal education. A case study in Chile

Caterina Galaz

Universidad de Chile

alopque@upo.es

**Karina Parada, Catalina Asturillo,
Melissa Fuentes, Maite Morales**

Valentina Toro

Universidad de Chile

Fecha de recepción 19/03/2018	Fecha de evaluación 05/08/2018	Fecha de aceptación 08/11/2018
----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Abstract:

Although sex education in schools has been an area of interest within the reality in Chile, it has been focused on a biological perspective and effective reproduction, from a binary and heteronormative perspective. In these processes, the experiences, concerns and ways of understanding LGBTI identities are relegated; favoring expressions of violence and bullying homo/transphobic in the schools. From a qualitative study developed in seven public schools in Santiago de Chile, we can visualize the reproduction of sexist imaginaries and stereotypes about heterosexual relationships and sexual diversity, in primary and secondary students, as well as teachers and directors. In this way, the formal education, reproduce forms of sexual sexuality excluding and normative, leaving little space for dissident experiences of sexuality.

Keywords: sexuality ; heteronormativity ; LGBTI ; homophobia ; transphobia.

Resumen:

Si bien la educación sexual en las escuelas ha sido un ámbito de interés dentro de los gobiernos post-dictadura en Chile, ha estado centrada en una

mirada biologicista y de reproducción afectiva, dispuesta desde una perspectiva binaria y heteronormativa. En estos procesos, por tanto, quedan relegadas las vivencias, preocupaciones y formas de comprensión de las identidades LGTBI, favoreciendo expresiones de violencia y de bullying homo/transfóbico al interior de los establecimientos. A partir de un estudio cualitativo desarrollado en siete escuelas públicas de Santiago de Chile, se pueden visualizar la reproducción de imaginarios sexistas y estereotipados tanto de las relaciones heterosexuales y de la diversidad sexual, presentes en estudiantes de primaria y secundaria, como también en profesores/as y directivos/as. De esta manera, la educación formal reifica formas de consideración de la diversidad sexual, excluyentes y normativizadas, dejando pocos espacios para las vivencias disidentes de sexualidad.

Palabras claves: sexualidad; heteronormatividad; LGTBI; homofobia; transfobia.

1. Antecedentes

El panorama respecto de las normativas que han surgido en materia de diversidad sexual y educación sexual en Chile ha tenido una trayectoria post-dictadura, siendo afectada e interrumpida por distintos agentes sociales y políticos del país que, desde visiones heteronormativas, han impuesto límites a la consecución de derechos para la población LGTBI. No obstante, desde el fin de la dictadura a inicios de la década de 1990, los gobiernos electos han desarrollado diversas políticas en sexualidad, sobre todo con el fin de «contribuir con el logro de una educación en sexualidad que favorezca el desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas» (Olavarría, 2005: s/p). En el gobierno de Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), se logró la implementación de un dispositivo público de educación sexual de forma abierta, las llamadas Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS)¹, las cuales fueron interrumpidas ante la presión de grupos conservadores en Chile. Para el año 2000 se publica un estudio sobre la *Educación sexual de niños y adolescentes* (Montenegro, 2000: s/p), en el cual se afirma que existe un desconocimiento en materia de sexualidad entre los/las adolescentes y se evidencia la falta de educación sexual, tanto por parte de padres y madres como de los/as docentes en escuelas, lo que tiene una serie de consecuencias como el aumento del embarazo adolescente, los abortos clandestinos y las enfermedades de transmisión sexual, además de maltrato por razones de género.

Más tarde, se implementa un plan Piloto sobre Sexualidad Responsable en ocho comunas a lo largo del país, el cual buscó «validar modelos de gestión eficientes para abordar el tema de la sexualidad de

¹ Estas jornadas buscaban el fortalecimiento de la «auto-reflexividad», con un aprendizaje informal que les da la oportunidad a las personas de que tomaran sus propias decisiones libre y responsablemente sobre su afectividad y su sexualidad (JOCAS 2017).

manera integral, con la participación activa de la comunidad, y articulando localmente la intersectorialidad» (Ministerio de Educación, 2005: 46). Además, se publica el Plan Nacional sobre Sexualidad y Afectividad (2005-2010), en el cual se presentan ocho principios orientadores a partir de los cuales se espera que los niños y niñas aprendan sobre sexualidad. Posteriormente, bajo un gobierno más conservador, se lanzan los Portafolios de Programas de Educación Sexual consistentes en siete programas de educación sexual, entre los cuales los establecimientos debían elegir el que más creyeran conveniente dentro de sus visiones y realidades para implementar dentro de sus instituciones.

A pesar de la existencia de todos estos programas y planes en torno a la educación sexual, aún podemos notar la falta de desarrollo e implementación efectiva de este tema dentro del ámbito escolar (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016). Si bien existe la Ley 20.418² que establece la obligatoriedad de impartir programas de educación sexual en todos los establecimientos educacionales en Chile, ésta comprende una mirada completamente biologicista: basándose en fijar normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, dejando en un plano secundario otros temas como las vivencias y expresiones de deseos, la diversidad sexual y de género.

Esto ha provocado una invisibilización de la comunidad LGTBI al interior de las escuelas dejando sin respuesta a sus demandas, como por ejemplo aquellas relacionadas con la erradicación de la discriminación por motivos de género y orientación sexual (MOVILH, 2016). Solo en el año 2012 se logró promulgar la Ley 20.609 de antidiscriminación (conocida como Ley Zamudio³), la cual insta un mecanismo judicial con el fin de restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria. Para el año 2014 las denuncias sobre bullying homofóbico habían crecido: entre el 2009 y 2013 existieron 65 denuncias por discriminación por orientación sexual registradas en el Ministerio de Educación, de las cuales el 38,6% fueron realizadas por apoderados/as o tutores legales; el 21,5% por los padres/madres; y el 15,3% por los/las mismos/as estudiantes. Dentro de esto, tenemos también que el 61,5% del total eran mujeres y solo 38,4% eran hombres. No obstante, en el año 2015, el Tribunal Constitucional descartó incluir la Ley Zamudio dentro de la reforma educativa, con la que se pretendía asegurar la no-discriminación arbitraria en cuanto a la selección de estudiantes para los establecimientos educacionales, asegurando que existe una ley constitucional que está por sobre la implementación de la ley anti-discriminación (MOVILH, 2016).

² Ley N° 20.418 Fija normas sobre información, orientación y prestación en materia de regulación de la fertilidad. 18 de enero de 2010. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010482>

³ Esta ley es promulgada debido a la muerte de Daniel Zamudio, quien fue brutalmente golpeado por una pandilla de jóvenes neo-nazis y falleció debido a muerte cerebral. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>

Este panorama coincide con lo planteado por otras investigaciones en este ámbito, afirmando que, si bien las normativas educativas en torno a la diversidad sexual han facilitado un espacio de reconocimiento y garantía de derechos en la educación, la inclusión que proponen se orienta a subsanar los efectos de la discriminación, sin que exista una mirada más compleja respecto de la configuración de las dinámicas que producen la exclusión y el maltrato (Quartiero, Caetano, 2011; Ferfolja, 2013). A su vez, la mirada heteronormativa de las intervenciones públicas en educación ha dejado de lado una serie de demandas y derechos invisibilizados, sobre todo aquellos relacionados con la comunidad Trans y de la disidencia sexual que no son visibles ni en las discusiones públicas ni en las educativas (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016) justamente por entrar en tensión con los valores tradicionales de la sexualidad en Chile, fundamentados en la familia tradicional, el binarismo de género y la consideración de la diferencia sexual como problemática y riesgosa para el resto de la ciudadanía (Rivas, 2011).

2. Perspectiva teórica

El ámbito educativo se comporta como un espacio de reproducción de ideas dominantes, donde las diferencias sexuales son estructuradas bajo una idea binarista y heteronormativa (Rich, 1996). Las lógicas heteronormativas emergen a través del sexismo y estereotipos de género que se instauran en la realidad cotidiana del mundo escolar: desde sus metodologías, a los textos y programas escolares. Dentro del sistema educativo opera también el llamado *currículum oculto* que hace referencia a la forma implícita en que se transmiten ciertos privilegios y concepciones para mantener una estructura social patriarcal dominante. De esta manera,

reproducir los códigos masculino y femenino, especialmente de una manera poco visible, por no decir oculta, significa privilegiar a unas personas frente a otras y, en concreto, a los hombres frente a las mujeres. Restarles posibilidades a ellas tanto hoy como el día de mañana (Torres, 1991: 88).

Así, la dominación entre sexos se centra en sistemas binarios (Galaz, Troncoso & Morrison 2016), donde las dicotomías hombre/mujer y heterosexual/homosexual invisibilizan y dominan otras formas de ser y estar en el mundo. Por ello, como señala Judith Butler, es necesario prestar atención a los trasfondos que puede tener la concepción de género en estos términos:

la noción misma de «patriarcado» corre el peligro de convertirse en un concepto universalizador que suprime o restringe articulaciones claras de asimetría entre géneros en diferentes contextos culturales. (...) La organización de la ley del patriarcado como una estructura represiva y

reguladora también exige ser replanteada desde esta perspectiva crítica (Butler, 2006:102).

De esta forma, Butler analiza el patriarcado como una forma de dominación, a la vez pone en cuestión la homologación que se hace respecto de una única categoría: lo heterosexual, ya que esto excluiría otras formas de vivir el mundo, como la homosexualidad, transexualidad, intersexualidad, bisexualidad e intersexualidad.

La sexualidad es un campo que abarca el género, las identidades y la orientación sexual, y puede ser comprendida como una práctica eminentemente política, ya que se encuentra mediada por relaciones de poder que establecen dicotómicamente ciertas formas de vivir a la vez que invisibilizan o castigan aquellas que no se adecúan a los estándares dominantes. Esto se da a través de la reproducción de prácticas, concepciones y/o discursos normalizados mediante posiciones de poder, tecnologías e instituciones, que operan de manera sutil conduciendo conductas (Rose, 1990). En ese sentido, resulta fundamental comprender la construcción socio-histórica de la sexualidad, aunque ésta haya sido paradójicamente planteada desde un ámbito privado, relegando deseos y placeres a una esfera clausurada. «Nuestras personalidades, subjetividades y 'relaciones' no son cuestiones privadas, si esto significa que no son objetos del poder. Por el contrario, están intensamente gobernadas» destaca Nikolas Rose (1990: 1). Es decir, que la sexualidad se produce de manera compleja, está engazada a discursos y un conjunto de prácticas, tanto dominantes como resistentes, entre la patologización y la discriminación de ciertos grupos y la emancipación de éstos. Así, «la sexualidad no es un hecho dado, es producto de negociación, lucha y acción humana» (Weeks, 1998: 38).

En este campo de disputa, las mujeres y las disidencias sexuales son compelidas a las normas impuestas por un sistema cultural heteropatriarcal y normativo que opera tanto implícita como explícitamente, ya que

aunque el aparato legal sobre el sexo es inmenso, la mayor parte del control social cotidiano es extra-legal. Se imponen sanciones sociales menos formales, pero muy efectivas, a los miembros de poblaciones sexuales "inferiores" (Rubin, 1989: 33).

Cuando nos referimos a un sistema que opera normativamente en materia de sexualidad, hacemos mención a que solo se admite como normal y legítima la relación romántica, tradicional y binaria entre un hombre y una mujer, lo que hace aparecer como fuera de lugar a cualquier vínculo que no reproduzca dicha dicotomía sexual, disciplinando otros cuerpos y deseos. Es así que, con esta esencialización y naturalización de la heterosexualidad, se tiene por consecuencia la invisibilización y subvaloración de otras posibilidades afectivas que van más allá de lo establecido por esta heteronorma. Según Dorado, existe toda una producción de términos y

conceptos para denominar aquello que queda fuera de la norma, los que además se encuentran sustentados en discursos «científicos, religiosos, educativos, artísticos, con el objetivo de descalificar la homosexualidad y mantener el statu quo del que disfruta la heterosexualidad» (Dorado, 2008: 53).

Por su parte, dentro de este engranaje, el sistema educativo refuerza esta estructuración binaria de la sociedad ya que en sus prácticas cotidianas se reifica la idea de que la sexualidad es una cuestión del ámbito privado – remitiéndola casi exclusivamente a la relación coital-, mientras todo el tiempo está impregnando su quehacer. Como señala Flores (2008), está presente en las burlas homofóbicas y misóginas, en comentarios de docentes sobre dinámicas familiares propias o ajenas, en celebraciones tradicionales en las escuelas como el día de la familia y su apelación a la heterosexualidad, o en la interpretación como «problema» de los comportamientos afeminados en los varones y masculinos en las mujeres. Así, vemos que la sexualidad ha sido construida por un sin número de imposiciones que se ejercen bajo relaciones de poder y regímenes de verdad (Foucault, 1992), donde operan diferentes mecanismos que condicionan o exaltan ciertas prácticas. Estos regímenes de verdad sobre la sexualidad deslegitiman toda práctica sexual y/o cuerpo que transgreda la norma heterosexual, creando así categorías sobre lo «humano», puesto que «las normas que gobiernan la anatomía humana idealizada producen un sentido de la diferencia entre quién es humano y quién no lo es, qué vidas son habitables y cuáles no lo son» (Butler, 2006: 18).

En esta lógica, la noción de *performance* utilizada por Butler y la teoría *queer* busca deconstruir y desnaturalizar la concepción de género, con el fin de mostrar que tanto el género como el sexo son en todo momento performativos, cuestionando radicalmente el origen supuestamente biológico de la diferencia sexual:

El género no es, de ninguna manera, una identidad estable; tampoco es el locus operativo de donde procederían los diferentes actos; más bien, es una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos. Más aún, el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanentemente (Butler & Lourties, 1998: 296-297).

3. Apuntes metodológicos

Las reflexiones que presentaremos a continuación surgen a propósito de un estudio de caso llevado a cabo en siete escuelas públicas de Santiago de Chile, orientado a la exploración de las vivencias de sexualidad y la apertura a la diversidad sexual de las comunidades educativas. En una

primera fase se delimitó una metodología de carácter cuantitativo –la cual por razones de exposición no se considera en este texto; y, en segundo lugar, un desarrollo cualitativo consistente en «obtener las perspectivas y puntos de vista de los/las participantes» (Hernández, Fernández & Baptista, 2010: 9). En este sentido, no se buscó obtener una muestra representativa de la población, teniendo por interés más bien la dispersión o expansión de los datos e información, con el fin de ahondar en torno a los imaginarios sobre sexualidad y de género, así como las experiencias y discursos presentes en alumnos/as, profesores/as y directivos/as. Para ello, se seleccionaron dos técnicas: la entrevista semiestructurada; y los grupos de discusión. Concretamente, se realizaron 19 entrevistas individuales a directivos/as y profesores/as de escuelas públicas, y 7 grupos de discusión con estudiantes, participando un total de 50 alumnos/as.

4. Resultados: la construcción de una sexualidad normada

Los discursos y prácticas desde las escuelas públicas en materia de educación sexual se abordan preferentemente desde una perspectiva biologicista (Galaz, Troncoso & Morrison 2016), dando como argumento central la noción de *sexualidad responsable*, referida casi exclusivamente a las relaciones sexuales heterosexuales, el conocimiento anatómico y la iniciación sexual temprana, todas respecto a relaciones cisgenerizadas hombre/mujer. No obstante, estas temáticas son incluidas en determinadas asignaturas como Ciencias Biológicas y Orientación, y no como parte de un plan educativo explícito y transversal, quedando al arbitrio de cada profesor/a.

A su vez, la perspectiva biologicista de la educación sexual se refuerza por medio de la vinculación entre las escuelas y las entidades que brindan este tipo de formación. En su mayoría, quienes participan en este tipo de acciones son agentes de salud del municipio, privilegiándose la prevención del embarazo no deseado y precoz, y la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Tal como lo vemos en las siguientes citas:

E3: No, en básica nomás te enseñan en biología. Pero lo biológico... Lo biológico. Y te enseñan porque es parte de lo que te tienen que enseñar. De cómo cuidarte... De cómo usar preservativo.

E1: Las enfermedades, los condones (Grupo de discusión 2, Escuela 6, 2017).

Se está incorporando el CESFAM –Centro de Salud Familiar– como una entidad en el cual los niños pueden asistir allá, donde les hablan por ejemplo de los riesgos de las enfermedades venéreas, donde les enseñan a usar los preservativos, donde se está hablando un poco más del tema, cosa que años anteriores tampoco se había dado (Profesora 2, Escuela 7, 2017).

Hablar sobre la sexualidad responsable, sobre las posibilidades de quedar embarazada, de abortar o no abortar, como enfrentan ellos la sexualidad para adelante, porque no le puedes decir a un niño que se abstenga... no puedes, porque tú y yo sabemos que hay una edad donde uno fluye, entonces cómo enfrentar esa situación (Profesora 1, Escuela 5, 2017).

Por otra parte, también conlleva la invisibilización y negación de otro tipo de relaciones sexuales alternativas a la relación tradicional hombre-mujer. De esta manera, lo que no queda dentro de esta norma binaria, como las relaciones no heterosexuales, es excluido de la discusión formal en las escuelas. Es así que «al centrarse en la regulación de la fertilidad se limita lo que se entiende por educación sexual desde una perspectiva heterosexista y medicalista centrada en derechos y salud reproductiva» (Galaz, Troncoso & Morrison 2016: 94). Asimismo, se destaca que el abordaje de temáticas de sexualidad no normativas muchas veces causa reacciones adversas en los/las estudiantes, como cohibición y vergüenza. Por tanto, las alusiones a la homosexualidad y/o transexualidad generarían incomodidad y rechazo, pero también sobre otras prácticas, como la discusión pública sobre la masturbación:

Un gran porcentaje de los alumnos cuando uno habla del tema sexual por la razón que sea y como aparezca... hay algunos por ejemplo que se sonrojan, hay unos que se avergüenzan, pero hay unos también... niñas, particularmente niñas que son bastante... como que no tienen control de su boca entonces ellos hablan y no se dan cuenta por ejemplo que están hablando cosas que no corresponden frente a los varones, no tienen vergüenza, pudor pero es una mezcla entre que se ríen, que les da vergüenza, se miran mucho entre ellos, sobre todo cuando se habla de la masturbación y algunos se empiezan a hundir (Profesora 1, Escuela 5, 2017).

Al preguntarles a los/las estudiantes sobre sus principales preocupaciones en el ámbito de la sexualidad emergieron justamente aquellas relacionadas a estas cuestiones, alegando desconocimiento sobre conceptos como el de transexualidad, pansexualidad, identidad de género, y sobre ciertas prácticas sexuales, la violencia de género y la violencia sexual. No obstante, debido al fuerte foco en aspectos biológicos y de riesgo, estas dimensiones son excluidas del abordaje y profundización en la escuela. Esto hace que las sexualidades se sitúen en una posición que se entretuje entre el interés, la fascinación y la negación. Esto provoca que hablar de sexualidad sea una práctica compleja. Asimismo, incide que en ciertos sectores sociales de las escuelas estudiadas, ha penetrado crecientemente

un posicionamiento religioso sobre la temática que precisamente reifica la noción binaria tradicional. Por tanto, parte del alumnado se siente cuestionado cuando los temas emergen, sobre todo para quienes son partícipes de ciertos credos religiosos más conservadores, así como por los contextos donde residen (alta precariedad, zonas de vulnerabilidad social y alto porcentaje de violencia sexista).

Asimismo, los/las profesores/as también ejercen juicios de valor sobre lo que puede o no ser dicho en el aula, generando dinámicas en que solo algunos discursos pueden ser públicos, mientras que otros deberán mantenerse solo en el ámbito de lo privado. De esta manera, los aprendizajes en este ámbito por parte de los/las alumnos/as la mayoría de las veces se producen en las redes de pares o por internet.

Es tabú. Es un tema que todavía los apoderados cuando uno hace reunión con ellos y le comenta que hay cosas que tienen que conversar con ellos, porque están más grandes... Que si ellos le hacen alguna pregunta lo tomen lo más normal posible, que si no tienen una respuesta lo investiguen, pero que sea algo... Hay muchos apoderados que dicen "No, señorita, no yo prefiero que el colegio haga eso". Además, que con su grupo de amigos yo creo que ellos deben conversar de repente y todo, entonces no se ve como una educación formal que debería ser (Directiva, Escuela 1, 2017).

4.1. Discursos binarios sobre roles de género

La clasificación binaria del género representada en la diferenciación entre lo masculino y femenino a partir de la atribución de características supuestamente esenciales y opuestas, se presenta de forma sistemática y continua en el trabajo de campo realizado, no solo por parte de los/las estudiantes, sino también desde los/las docentes de las distintas escuelas. Se destaca la existencia de particularidades innatas a cada cuerpo, es decir, la construcción social de la diferencia entre géneros es entendida por los/las entrevistados/as como características «naturales» que no responden necesariamente a lo cultural. De esta manera, predomina una noción naturalizada tanto de la distinción de género, como de la identidad de género:

Pero son procesos que se tienen que ir librando de a poco, entonces uno no puede ir obligando a los niños a ese tipo de situaciones, forzándolos, porque son muy chicos. ¿Me entienden? Entonces hay que respetar también el tema biológico que cada género tiene (Directiva, Escuela 3, 2017).

I: De partida ¿saben lo que es el género?

E1: De cómo es uno, las mujeres, los hombres. Es que ahí está el género, lo natural porque hay tipos de géneros que son gay, están los masculinos, las mujeres, esos son los géneros (Grupo de Discusión, Escuela 1, 2017).

De esta forma se naturalizan rasgos y se asignan características que configuran estereotipos estandarizados de género, los que reglamentarán las vivencias de las personas, conformando ideas sobre cómo debería ser una mujer y un hombre (Butler, 2006). Para las mujeres, los atributos mayormente designados según los/las entrevistados/as engloban en primer lugar acciones de cuidado estético, tales como vestirse bien, maquillarse, peinarse, y también todo lo relacionado con la sensibilidad y una personalidad mayoritariamente «suave» y «débil». Asimismo, se hace referencia a un supuesto carácter desleal propio del genérico «mujeres», conformando un estereotipo en donde éstas no formulan relaciones profundas y verdaderas con otras mujeres:

E1: mujer femenina...

E4: se maquilla, no sé, se pone vestidos...

E3: buena para verse bien y para vestirse bien...

E2: el peinado y cuidarse...

E1: buena para el maquillaje y todo eso (Grupo de Discusión, Escuela 3, 2017).

E1: una mujer como súper, no tan dura, como más sensible...

E4: sí,

E1: y el hombre... es que por eso es masculino, así es y masculino como más fuerte (Grupo de Discusión, Escuela 1, 2017).

E3: porque no me gusta juntarme mucho con mujeres, porque siempre andan hablando las mismas cuestiones y no me gusta...

E4: se pelan entre sí ...

E1: sí, como que ponte ya, yo soy una mujer y estoy con la X y me junto con ella y ella se va al baño a tomar agua y ahí "oye te fijaste en sus zapatos" (Grupo de Discusión, Escuela 1, 2017).

En contraste, cuando se pregunta sobre el genérico de los hombres, y sobre qué entienden por masculinidad, principalmente los/las estudiantes hablan sobre características referidas a una personalidad fuerte, con tareas más significativas e intereses específicos, como el deporte. A su vez, la masculinidad se construye en relación a aquello que no es, en este caso, en contraposición a expresiones de género relacionadas con el estereotipo femenino, tanto respecto a las mujeres como a otros hombres más femeninos. Así, la masculinidad se define en los términos que propone Conell (1995), estableciendo relaciones de hegemonía hacia las mujeres,

pero también hacia otros hombres. Lo constatamos, por ejemplo, en lo siguiente:

E4: un hombre, le gustan los deportes, el estilo...
E3: el hombre es como más macho así, en los gestos del hombre
E3: la personalidad también
E4: se cree poderoso
E3: más que los demás
E1: quiere ser más que los demás (Grupo de Discusión, Escuela 3, 2017).
E8: Yo creo que la del hombre es más leal, porque las mujeres dicen que ellas son más, como más cahuineras po', entonces entre amigas igual se pelan. Entre los hombres no po', no tienen a nada de qué pelar entonces no (Grupo de Discusión, Escuela 7, 2017).

Esta polarización entre lo femenino y masculino y los roles de género que asignan los/las niños y niñas a las personas, también se refuerza en las dinámicas en las cuáles se desarrollan las clases a las que niñas y niños asisten. Por ejemplo, en al menos tres colegios se acepta que las clases de educación física se den por separado, lo cual genera desigualdad en cuanto a las actividades que se realizan, forzando a los/las niños/as a realizar las actividades preparadas exclusivamente en torno a su posición sexual. Por otro lado, esta separación binaria también se presenta cuando se habla sobre temas referentes a sexualidad y afectividad, en donde se argumenta que, de esta forma, los niños y las niñas se sentirán más cómodos al enfrentar estos temas.

La sexualidad en esa parte también la trabajamos de repente separando los cursos hombres y mujeres para poder hablar con el profesor de educación física, yo con él y los chicos y una profesora de educación física mujer con otra profesora o la matrona, qué sé yo, para hablar temas de sexualidad y preocupaciones que tengan más propias (Directivo, Escuela 4, 2017).

Estas concepciones sobre género tienen su correlato en la discriminación y micro-violencias que se presentan en las escuelas. La creencia de que todas las niñas y todos los niños deben poseer características físicas y personalidades acordes a un género determinado, trazan el esqueleto para que se produzcan diversas discriminaciones al interior de los establecimientos educativos. Entre ellas, uno de los relatos más potentes y reiterados es la denigración de las mujeres, en primer lugar, a través de calificativos despectivos referidos a su vida sexual; en segundo lugar, debido a gustos que socialmente se consideran como «masculinos»; y, en tercer lugar, si llega a tener preferencias sexuales diferentes (lesbianidad y bisexualidad). Los/las estudiantes en los grupos de discusión reconocen

que, cuando una niña interactúa con muchos niños, se le asignan automáticamente estas características. No obstante, cuando se les sitúa en la relación inversa y se les pregunta a los/las niños/as si creen que un hombre que sale con más de una mujer, o que ha tenido gran cantidad de parejas, éstos destacan su virilidad y mejor estatus por esta situación. Como vemos a continuación:

E1: Parece camionera⁴...y actúa como camionera...

E6: una mujer poco femenina

E7: ¡no! que se cree hombre, que se viste como hombre, comportamiento como hombre y eso

E3: que su forma de ser es amachada

E7: y hay tres tipos de eso, de una mujer, camionera, al medio y lady, lady es cuando se viste, así como toda femenina, y al medio como hombre y femenino, y camionera todo hombre (Grupo de Discusión 1, Escuela 6, 2017).

E2: A la cony le dicen cocony

E1: Pero... le decimos de cariño sí po'. Por ser maría tres cocos po'...

E3: Porque juega a la pelota y anda todo el día corriendo, pero es que igual es chica po' (Grupo de Discusión, Escuela 4, 2017).

En ese sentido, la violencia de género que se produce en el espacio educativo opera como una forma de control en torno a la expresión de género de niños y niñas, así como las relaciones entre ellos/as. Así, siguiendo a Preciado, la idea misma de género es una forma de violencia, a través del cual se disciplinan cuerpos y subjetividades para adecuarlos a la norma (Preciado, 2010). No obstante, en los ejemplos se muestra cómo los/las niños/as consideran estas descalificaciones como «simples bromas» que no afectan a quién las recibe, es decir, se considera que son palabras sin un efecto en los procesos de subjetivación de las personas receptoras de estos descalificativos. Por tanto, vemos que existe una cierta banalización y normalización de acciones de bullying que puedan darse por motivos de género, considerándose como algo normal, propio de la edad, naturalizando entonces la violencia. La siguiente cita condensa esta noción:

E2: la van a molestar, pero va a ser en buena y va a ser un rato, como que todos después se acostumbran.

E1: Pero es que hay que ver si la niña soporta las bromas po', porque si no las soporta...

E2: Debería soportarlas po' si, debería estar acostumbrada a nosotros (ríe levemente) (Grupo de Discusión, Escuela 7, 2017).

⁴ Expresión para referirse despectivamente a una mujer lesbiana.

Otro de los discursos de violencia es el relacionado con la responsabilización de las mujeres por las situaciones que las victimizan. Por ejemplo, cuando se les culpabiliza por mantenerse en relaciones de pareja, por vestirse provocativamente o por aceptar alcohol en fiestas. En esas narraciones se sitúa la responsabilidad en las mujeres y no en quien realiza la acción, como puede ser el hombre que golpea o que abusa sexualmente. Así, se construye a la víctima como origen del problema y no como una consecuencia (Galaz & Guarderas, 2017), quedando los victimarios en un espacio de desresponsabilización, recayendo la mayor atención en las mujeres y las situaciones que podrían justificar dicha violencia. La siguiente es elocuente en este sentido:

E1: hay mujeres que les gusta el leseo y les gusta que las golpeen, y dejan que les den trago, porque si yo mismo soy una mujer y yo recién conozco a un loco y me mete un trago, se lo acepto, pero si me invita el segundo, no po, porque yo sé que me pueden poner una pastilla o algo, pero si me invitan, no tranquilo yo me pago el mío. Pero hay mujeres que les gusta el leseo, perdón (Grupo de Discusión, Escuela 1, 2017).

Finalmente, se pudo visualizar que existen menos discursos abiertamente discriminatorios entre las personas adultas entrevistadas, aunque pueden emerger formas sutiles. Mayormente emergen comentarios que ejemplifican cómo se reifican los roles de género asignados en los juegos u otras actividades de la escuela. Así, a pesar de la apertura que se presenta hacia la igualdad hombre-mujer, aún en el lenguaje se demuestra cómo se mantiene intacta esta misma separación binaria:

[Sobre relaciones de género] A nivel de niños, me parece que, de manera natural, ya, sí, aquí hay niños que... que juegan juegos de niños a las pistolas, a los bandidos, qué sé yo. Las niñas a otras cosas. (Directivo, Escuela 4, 2017).

E1. Los profes dicen eso “eso es de niñas”. Sí lo han dicho... Antiguos directores, porque no sé dónde yo me juntaba con los niños, aah eso es de niñitos, y yo bueno es mi gusto y qué tanto.

E8: En los cursos pequeños sí se escucha hartoo...

E7: Ah sí, porque ella juega con los hombres y dicen ay que no tení que jugar con los hombres... (Grupo de Discusión, Escuela 2, 2017).

4.2 Imaginarios sobre diversidad sexual en las escuelas

Resulta paradójico que, cuando se consulta a docentes y administrativos/as sobre «sexualidad», ésta se asocia casi directamente con orientaciones sexuales no heterosexuales, tal como se ve en los siguientes extractos. No obstante, ese reconocimiento muchas veces se realiza a partir

de estereotipos, como asociar la diversidad sexual a la expresión de hombres con rasgos femeninos:

Es variado, porque hay de todo. Reconocido o no reconocido hay de todo. Porque yo en mi curso tengo un chico que es reconocido gay, y desde que él lo reconoció y lo planteó frente a su curso, es absolutamente aceptado y con libertad (Profesora 1, Escuela 3, 2017).

No hemos tenido casos que yo recuerde, que haya tenido notoriamente un niño así con aspecto muy feminoide, no que yo recuerde, yo estoy del 2015 acá, más allá de lo que una pueda sospechar, pero que se note así que camine un niño así demasiado amanerado o que tenga actitudes amaneradas no recuerdo yo (Profesora 1, Escuela 5, 2017).

Por parte de los/las estudiantes el mayor desconocimiento o visiones restrictivas se produce en torno a las personas trans, produciéndose una respuesta que varía en su significación. Mientras para algunos/as alumnos/as se relaciona con la atracción tanto hacia hombres como hacia mujeres, para otros/as se relaciona con la intervención corporal o con la idea de travestismo. Así también, unos/as las vinculan confusamente a las realidades intersex.

I: Y, ¿qué entienden por transexualidad?

E3: Que le gusta de los dos géneros o no, no sé

E2: No po, esa es la bisexualidad, para mí transexualidad es como parecido a la homosexualidad, aunque igual hay transexuales que son... que son...que son hetero... la Botota es hombre y tiene polola

E1: Trans yo lo veo como ponte yo soy el hombre y me disfrazo de mujer, eso es a lo que todos lo ven po'

E2: O a veces hombres que parecen hombres, pero en verdad son mujer (Grupo de Discusión, Escuela 1, 2017).

E2: Transgénero es que cuando una persona tiene ambas partes, de un hombre y de una mujer. Por ejemplo, que un hombre tenga los órganos de una mujer y una mujer tenga genitales de un hombre (Grupo de Discusión, Escuela 2, 2017).

En ese sentido, se observa una asociación de la transexualidad como orientación sexual, homologando estas vivencias a la homosexualidad o la bisexualidad. Asimismo, si bien se diferencia en torno a la orientación sexual y la identidad de género, ésta se asocia principalmente al hecho de que «tal persona se disfraza/viste como...» (E2. Grupo de Discusión, Escuela 1, 2017), sin vincularla realmente a una identidad sino más bien como una personificación de lo que representa el género contrario.

También existen discursos que asocian la transexualidad con alguna enfermedad o distorsión, algo que se escapa de la normalidad

«heterosexual» y de relaciones binarias hombres-mujeres. De esta manera, lo transexual emerge como el polo que mayor resistencia despierta por parte de los/las estudiantes. Así, se concretan varios fenómenos: la distinción de género vinculada a lo genital y no a lo cultural; la indistinción conceptual entre identidad y orientación sexual; la consideración de sexo correcto e incorrecto; y, por último, la invisibilización de la heterosexualidad cuando se habla de sexualidad.

I: ¿Qué entienden por transexualidad?

E7: Que un hombre se cambia al cuerpo de mujer ¿eso o no?

E3: Eso es transformismo

E2: Le gustan todos

E7: Ya, dijo trans

E2: Que les gustan todos, eso

E1: Les gustan hasta los perritos (ríe)

E3: Se le dice al hombre o mujer que no es decidido. Que por ejemplo sale con un hombre, o una mujer, con un hombre, con una mujer, pero no es bisexual

E1: ¡No es de un sexo fijo!

E3: No es bisexual. Pero es transformismo, que siempre está buscando experiencias nuevas a ver con qué se va a quedar

E7: ¡Un heterocurioso! (Grupo de Discusión, Escuela 6, 2017).

Como se visualiza en la cita anterior, se acentúa la idea de que la transexualidad es cambiar de un cuerpo a otro, así como también una asociación ligada a la orientación sexual. En este caso, se plantea que las personas transexuales son aquellas que buscan relaciones con cualquier tipo de persona, cuya sexualidad se basa en la búsqueda de experiencias nuevas. Similar es el caso de lo que ocurre con la intersexualidad, donde se presenta más claramente el vacío de conocimientos y experiencias al respecto. No obstante, cuando se conversa sobre la orientación sexual, se presenta una visión por parte de los/las alumnos/as donde hay cierto manejo y mayor aceptación en lo que respecta a la homosexualidad –gay y lesbiana:

E3: El homo es cuando le gusta su género, el mismo sexo, y hétero es cuando le gusta el género contrario

E1: Yo soy heterosexual

E5: Que un hombre ama a su mismo género y una mujer también

E1: Como los gays y las lesbianas

E3: Claro, ahí tienes otras palabras pero las dos se refieren a la homosexualidad (Grupo de Discusión 1, Escuela 6, 2017).

Es así como en el caso de la orientación sexual, los/las alumnos/as la relacionan con gustos, preferencias y deseos sexuales personales. Por ello,

si bien en algunos casos no hay una asociación inmediata a lo entendido como homosexualidad, los/las alumnos/as reconocen claramente la relación gay-lesbiana. Sin embargo, en lo que respecta a bisexualidad hay un mayor desconocimiento. La bisexualidad es concebida como algo temporal y no realmente como una orientación sexual definida. Es así como también se presenta un imaginario de que una persona bisexual está desorientada o probando vías mientras se define, o se presenta como menos estable en tanto relaciones de pareja, porque no establece una definición clara de lo que le gusta, a diferencia de las personas homosexuales, cuya estabilidad como pareja no se pone en cuestión.

E3: Por ejemplo, los homosexuales dicen... "No me gustan los bi, porque siento que no saben lo que quieren"

E2: Eso es raro

E3: Y Es como que... si saben lo que quieren, quieren a un niño y a una niña

E1: No, pero es que no es que no sepan lo que quieren, sino que son golosos y les gusta aquí y les gusta allá. O sea...

E5: Quieren probar de los dos polos

E1: Claro, por ejemplo, no sé "Soy bi, estoy con una niña", pero "oye, si hace unos meses atrás estabas con un niño", "Bueno, él también me gustaba"

E3: Por eso te digo, mira, por ejemplo, si tú eres bi, estas con un hombre. Y después como que ya no te empieza a gustar el hombre, y sientes atracción por tu amiga, y estás con tu amiga, y ya estás con tu amiga super bien, y después te empieza a gustar un niño de nuevo. Es algo que tú no lo controlas. No va ni siquiera en ti (Grupo de Discusión 2, Escuela 6, 2017).

Por último, si bien no existe un rechazo generalizado y explícito sobre los colectivos LGTBI, la opinión varía cuando se trata de plantear derechos como la adopción de hijos/as por parte de parejas homosexuales. Si bien gran parte se muestra indiferente en que puedan acceder al matrimonio, la visión cambia cuando se trata de conformación familiar con hijos/as. En estas situaciones emerge la noción de riesgo cuando se plantea esta posibilidad, sobre todo que pueda afectar a los/las niños/as en el futuro por el acoso social al tener o dos madres o dos padres, o incluso, arriesgan que con su comportamiento promuevan un tipo de orientación sexual en sus hijos/as.

I: Bueno, y que se puedan casar... Puedan adoptar hijos.

¿Qué les parece eso?

E2: A mí eso me da... O sea, igual está bien, pero no sé, siento que no está muy bien porque siento que, si adoptan a un niño, él podría salir igual, entonces igual siento que es como... No sé cómo explicarlo

E1: También después le pueden hacer bullying. Lo pueden molestar al niño/a

E2: Como que le ponen la mentalidad que tienen ellos, entonces igual como que no lo están dejando ser libre, por así decirlo. Aparte como que también sufriría yo creo, porque lo molestarían y cosas así. Porque así está la sociedad hoy en día. Pero igual son libres de adoptar hijos ellos quieren (Grupo de Discusión 1, Escuela 5, 2017).

Con respecto a docentes y administrativos/as, a nivel general se observa una aceptación y apertura positiva en torno a los derechos de los colectivos LGTBI, pero cuando se profundiza en el discurso, emergen algunas resistencias a incluir en las prácticas cotidianas de las escuelas elementos que sean de reconocimiento de estos colectivos. Por ejemplo, a que muestren sus preferencias sexuales abiertamente, que se vistan, peinen o maquillen de determinada manera, que existan baños abiertos para todos/as, entre otras prácticas.

[En relación con los baños mixtos] No me parece, ¿Le van a poner un espejo con todos los espacios para que se pinte el niño? pero por sobre todas las cosas esto de mixto... creo que hay un error (Profesora 1, Escuela 2, 2017).

Pienso como, bueno conversarles a los niños lo que es la sexualidad ¿cierto? y que si tiene, por ejemplo, si son homosexuales o son lesbianas, guiarlos, que eso está bien ya, es su condición, pero si las cosas verlas como... en privado, callado, no publicar, ni publicar fotos porque muchas veces lo hacen como “ohh yo soy así y lo público, ya me liberé”, o sea, que tengan un poco más de decoro... mantener más privado su condición. Sí, porque además hay niños más pequeños, entonces piensan que eso es normal. Y tampoco estoy de acuerdo con lo que dijo la ministra de los baños también mixtos. No estoy de acuerdo con eso (Profesora 2, Escuela 4, 2017).

Por otro lado, existe cierta invisibilización del acoso por orientación o identidad de género: las prácticas y/o comentarios de violencia hacia estos colectivos más directos por parte de estudiantes son tomados muchas veces como simples bromas, explicadas por la edad que poseen. Esto pese a que se han presentado formas de agresión más directas hacia estudiantes no heterosexuales, pero también hacia aquellos/as que no presentan una conducta correspondiente a los estereotipos de su sexo biológico:

Yo el otro día tuve una experiencia porque, tenemos un bailarín acá que les hace clases, o sea, tenemos los recreos entretenidos, y este joven, dependiendo del día, se va con los niños chicos o se va con los niños grandes.

En esta oportunidad se había ido con los chicos, y... unos niños de cuarto medio que yo conozco, que son medios traviosos y lo agarraron a patadas. Entonces yo hablé con uno de ellos, y le pregunté y le dije “Oye por qué agarraste a patadas al tío cristian” y se quedó callado. Yo sé que ese niño es homofóbico y también tiene dramas con las niñas, le gusta mucho tratar mal a las niñas, entonces como que no quería hablar, se puso nervioso, se chupaba los dedos... entonces los niños son muy homofóbicos, los varones. Los varones (Directiva, Escuela 3, 2017).

Por último, cabe destacar que en las entrevistas a profesores/as y directivos/as se destaca la influencia que ejerce el entorno en la conformación de las visiones de los/las estudiantes respecto de la comunidad LGTBI: las familias, la religión y las características del barrio como zona vulnerable. En ese sentido, se produce una paradoja respecto de la sexualidad en el ámbito familiar, pues si bien los/las estudiantes, administrativos/as y profesores/as señalan que estos temas no son explicitados en su contexto más próximo, también se destaca que la visión conservadora y sexista de las familias marca las visiones que exponen los/as estudiantes.

Las nociones que emergen en las entrevistas en torno al género, la sexualidad y la diversidad sexual de los/las estudiantes están atravesadas muchas veces por situaciones de violencia sexista y homo/lesbo/transfóbica en sus barrios. Tanto en los grupos de discusión como en algunas entrevistas, los/las estudiantes expusieron ser conocedores/as de este tipo de violencias, entre las cuales se encuentran insultos en la vía pública a mujeres y personas homosexuales o transexuales, pero también otros conflictos que implican violencia directa.

5. Cierre conclusivo

A partir de los datos presentados en el artículo, podemos visualizar que al interior de las escuelas se sigue reificando una visión binaria y sexista de las vivencias sexuales, donde la diversidad sexual aparece como lo minoritario o ajeno. Al no intervenir de manera transversal en el desconocimiento de los/las estudiantes sobre la sexualidad, el sistema educativo se vuelve un espacio prolífico para ciertas reificaciones binarias de la sexualidad, así como de estereotipos en torno a identidades y orientaciones sexuales no heteronormativas. A su vez, esto lleva a que en las escuelas se invisibilicen temas relevantes como el acoso y la violencia escolar a propósito de las diferencias de género, normalizando la violencia al considerarla como una práctica común propia de la edad y del tipo de relaciones entre los/las estudiantes/as de esos barrios vulnerables. De esta manera, se naturalizan los comportamientos de discriminación y violencia explícita, principalmente el bullying homo/transfóbico y hacia mujeres, y se le

resta importancia, quedando fuera de cualquier dispositivo de intervención directa.

Frente a ello se hace notoria la falta de protocolos antidiscriminatorios que aborden la especificidad de la violencia sexista que atañe tanto a mujeres como a la comunidad LGBTI dentro de las escuelas, junto con una integración transversal y clara de estas materias a nivel curricular. Si bien la mayoría de establecimientos posee políticas antidiscriminatorias, todas ellas aluden a un carácter generalista, donde la diversidad es un término generalista, lo que invisibiliza las desigualdades de trato que viven las personas LGTBI en las escuelas. Asimismo, no existe ningún mecanismo específico que resguarde la integridad de niños/as que se identifiquen como LGTBI, quedando la intervención al arbitrio de los/las directivos/as y de la improvisación en los establecimientos. Asimismo, la naturalización de la violencia sexista, sitúa a la educación sexual sólo en un campo relacionado con prácticas de riesgo, reproduciendo la biologización de ésta, excluyendo del aprendizaje otro tipo de visiones críticas sobre la violencia, el sexismo, la vivencia de la masculinidad, la homofobia/transfobia o la violencia de género. De esta manera, el contexto escolar también es productor de prácticas y discursos de cierta violencia simbólica, agravios de difícil percepción puesto que se manifiesta en lo cotidiano y es soportada por estructuras que han sido naturalizadas a nivel social. Si bien este tipo de violencia no es directa, sí opera conformando roles y sistemas que condicionan la forma de actuar y pensar de los/los niños/as en torno a la sexualidad.

No obstante, es igualmente importante destacar que cada vez son más las escuelas que reconocen la existencia de éste vacío en torno a la educación sexual, demanda acompañada por movimientos sociales que reclaman con fuerza la necesidad de una educación integral y no sexista en Chile. Estos espacios de cuestionamiento y resistencia son un primer paso para la deconstrucción de las categorías que generan prácticas de violencia y dominación, siendo fundamentales para una futura eliminación de las diferencias que constituyen quién es y quién no es humano, qué vidas son habitables y cuáles no (Butler, 2006).

Agradecimientos

Esta investigación se enmarca dentro de un proyecto más amplio de investigación FONDECYT N°1170417 denominado «Acción pública y diversidad sexual en Chile: construcciones sociales en democracia (1990-2016)».

Referencias bibliográficas

- BUTLER, Judith & Marie LOURTIES. 1998. «Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista». *Debate feminista* 18: 296-314.
- BUTLER, Judith. 2006. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- CANALES, Manuel & Adriana BINIMELIS. 1994. «El Grupo de Discusión». *Revista de Sociología, Universidad de Chile* 9: 107-119.
- CONNELL, Raewyn. 1995. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- DORADO, Antonia. 2008. *Desenmascarar el pensamiento heteronormativo de la educación en la diversidad afectivo-sexual: Guías didácticas en Cataluña: Una óptica psicosocial crítica*. In *Trabajos de investigación de doctorado*. Girona: La Universidad.
- FERFOLJA, Tania. 2013. «Sexual Diversity, Discrimination and 'Homosexuality Policy' in New South Wales' Government Schools». *Sex Education* 13 (2): 159–71.
- FLORES, Valeria. 2008. «Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización». *Trabajo Social UNAM* 18.
- FOUCAULT, Michel. Verdad y Poder. In *Microfísica del Poder*, 175-189. Madrid: La Piqueta, 1992.,.
- GALAZ, Caterine, Rodolfo MORRISON & Lelya TRONCOSO. 2016. «Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10 (2): 93-111.
- GALAZ, Caterine & Paz GUARDERAS. 2017. «La intervención psicosocial y la construcción de las "mujeres víctimas". Una aproximación desde las experiencias de Quito (Ecuador) y Santiago (Chile)». *Revista de Estudios Sociales* (59): 68-82.
- GROS, Alexis. 2016. «Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer». *Civilizar* 16: 245-260.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ & Pilar BAPTISTA. 2010. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- JOCAS. Ver Jornadas de Conversación Sobre Afectividad y Sexualidad. <http://www.jocas.cl/nuevo/fundamentos.html> (consultada el 13 de mayo de 2017).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). 2005. *Documento de Trabajo de la Comisión Consultiva para la Revisión y Actualización de la Política de Educación en Sexualidad del Ministerio de Educación*. Santiago: MINEDUC. http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago_anexo-4_ansexualidad.pdf
- MONTENEGRO, A. 2000. «Educación sexual de niños y adolescentes». *Revista médica de Chile* 128 (6): 571-573.
- MOVILH. Ver Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. Acuerdo de Unión Civil. <http://www.movilh.cl/acuerdodeunioncivil/cronologia-del-auc.html> (consultada el 13 de mayo de 2017)

- MOVILH. 2016. *XI Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile*. Santiago: MOVILH.
- OLAVARRÍA, José. 2005. La política de Educación Sexual del Ministerio de educación de Chile. Consideraciones para una evaluación. Conferencia presentada en el seminario Internacional *Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina*, 17 y 18 de mayo.
- QUARTIERO, Eliana y Henrique Caetano. 2011. «A Diversidade sexual na escola: Produção de subjetividade e políticas públicas». *Revista Mal-Estar e Subjetividade - Fortaleza* 11 (2): 701-725.
- PRECIADO, Beatriz. 2010. La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias. *El País*, 13 de junio de 2010. https://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html
- RICH, Adrienne. 1996. «Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana». *DUODA: estudios de la diferencia sexual* (10): 15-48.
- RIVAS, Felipe. 2011. De la homosexualidad de Estado a la Disidencia Sexual: Políticas sexuales y postdictadura en Chile. Texto leído en el Tercer Circuito de Disidencia Sexual organizado por CUDS, Santiago, Chile.
- ROSE, Nikolas. 1990. *El gobierno del alma. La formación del self (yo) privado*. Londres: Routledge.
- RUBIN, Gayle. «Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad». In *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, 113-190. Madrid: Revolución, 1989.
- TORRES, Jurjo. 1991. *El currículum oculto*. España: Ediciones Morata.
- WEEKS, Jeffrey. «Sexualidad». In *Capítulo 2: La invención de la sexualidad*, 21-46. México D.F.: Paidós, 1998.