

Docencia e Inclusión LGTBIQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas *queer* en las escuelas.

Teaching and LGTBIQ+ Inclusion: Review of research on *queer* pedagogical practices in schools.

*Mario Catalán-Marshall**

RESUMEN

El cuestionamiento a la normalidad sexual, la desestabilización de los discursos hegemónicos que han construido el deseo, el cuerpo y las identidades, son solo algunas de las características de una praxis pedagógica *queer* (Britzman, 2002). En base a ello, el artículo presenta una revisión de estudios empíricos sobre prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual. Para esto, se analizaron 40 artículos de diferentes contextos geográficos, publicados entre el año 2000 al 2020 siguiendo parcialmente y, desde un ejercicio de *queernes*, al protocolo PRISMA (Moher *et al.*, 2015). Como principales hallazgos, se reconoce que los/las docentes que desarrollan estas prácticas lo realizan motivados por un interés personal ligado a sus historias de vida y convicciones éticas. Asimismo, se identificaron una serie de barreras que condicionan su desarrollo, expresadas en currículums silenciadores, percepciones docentes de vigilancia parental e incipientes políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual. Se concluye que la implementación de las pedagogías *queer* implica complejos desafíos emocionales para los/las docentes.

* Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción. Magister en Género y Cultura, Universidad de Chile. Doctor © en Educación, Universidades Alberto Hurtado-Diego Portales. Becario ANID/Programa Becas/ Doctorado Nacional año académico 2019. mcatalan@uahurtado.cl

Palabras claves: revisión sistemática, sexualidad, pedagogía *queer*, LGTBIQ+.

ABSTRACT

The questioning of sexual normality, the destabilization of hegemonic discourses that have constructed desire, the body and identities, are just some of the characteristics of a *queer* pedagogical praxis (Britzman, 2002). Based on this, the article presents a systematic review of empirical studies on *queer* and inclusive pedagogical practices of sexual diversity. For this, 40 articles from different geographical contexts were analyzed, published between 2000 and 2020 following partially, and from a *queerness* exercise applied to the PRISMA protocol (Moher *et al.*, 2015). The analysis shows that teachers who develop these *queer* pedagogical praxis do so motivated by a personal interest arising from their life stories and ethical convictions. A series of barriers to *queer* pedagogical praxis are identified that condition their development, which is expressed in silencing curricula, teachers' perceptions of parental vigilance and incipient educational policies inclusive on sexual diversity. It is concluded that the implementation of *queer* pedagogies implies emotional challenges for teachers.

Keywords: systematic review, sexuality, *queer* pedagogy, LGTBIQ+.

Fecha de recepción: Abril 2022

Fecha de aprobación: Diciembre 2022

Introducción

Desde las ciencias sociales existe amplio consenso respecto a que en el sistema educativo escolar se generan mecanismos reproductores de dinámicas y conocimientos normativos en torno a las sexualidades y géneros (Morgade, 2001; Renold, 2004). Asimismo, en

las escuelas, la diversidad y diferencia suelen entenderse de manera esencializada bajo un escaso cuestionamiento a las nociones de normalidad como centro (Matus y Haye, 2015; Matus, 2020). A partir de estas y otras premisas, durante las últimas dos décadas distintos estados del mundo han implementado acciones encaminadas a favorecer el logro de mayores niveles de inclusión y reconocimiento para la población LGTBIQ+¹ en los espacios escolares (Barrientos y Lovera, 2020; Unesco, 2016). En contraparte, en regiones como Latinoamérica han emergido una serie de movimientos que movilizan una retórica anti-ideología de género. Algunos de ellos, como en Brasil, incluso con respaldo gubernamental (Barrientos, 2019). Dichos grupos han activado una importante oposición para que en las escuelas se impida el desarrollo de prácticas inclusivas de la diversidad sexual y de género (Stutzin y Troncoso, 2020).

Estos avances y tensiones llevan a realizarse la pregunta por las posibles formas en que hoy los/las docentes están desarrollando prácticas LGTBIQ+ inclusivas de manera crítica a las operaciones de poder en el sistema escolar (Rojas y Armijo, 2016). Es decir, prácticas pedagógicas que desafíen las producciones normalizadoras del ser, sentir y expresar la sexualidad y el género en las aulas (Britzman, 2002; Matus y Haye, 2015). Igualmente cabe preguntarse por las características de aquellos docentes que están implementando este tipo de trabajo; qué elementos condicionarían su accionar y, en ese sentido, cuáles son las características de los contextos escolares donde estas pedagogías operan.

Preguntarse por la existencia y características de estas prácticas docentes se torna fundamental, debido a que existe poca evidencia sistematizada sobre prácticas pedagógicas que intenten reconfigurar los espacios escolares como lugares para una mayor justicia social hacia los sujetos LGTBIQ+ (Kjaran y Sauntson, 2019). Por consiguiente, este artículo tiene como

¹ Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgéneros, intersexuales y queer. El signo + se plantea como un código discursivo que deja abierta las distintas posibilidades de autodefinition identitaria. En algunos momentos, en este documento, se hará alusión a la sigla LGTBIQ+ y, en otros, solo LGTBI+ o LGB. Por lo tanto, su uso en este documento estará mediado según los sujetos que se referencian.

propósito presentar una revisión a la literatura de investigaciones que hayan tenido como objetivo al estudio de prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual en las escuelas. Específicamente, esta revisión da cuenta de una búsqueda intencionada de investigaciones en las que se utilizaran enfoques teóricos postestructurales y *queer* en el ámbito educativo (Pinar, 1998).

Para la búsqueda de información se utilizó un enfoque teórico metodológico postestructuralista, también denominado como “poscualitativo” (Lather y St. Pierre, 2013, p. 630). Esto, con el propósito de mantener la coherencia de los fines deconstructivos y críticos a las operaciones de poder que dicho enfoque denuncia en los procesos de producción de conocimiento (St. Pierre, 2011; Britzman, 1995b). Bajo las premisas de aquel enfoque, se buscó desarrollar una revisión a la literatura desde de un ejercicio de *queernes* a las convenciones científicas de carácter objetivista (Ghaziani, A, y Brim, M, 2019). Para ello, en la revisión de la literatura se desarrolló un *ensamblaje* entre los pasos establecidos por el protocolo PRISMA para la elaboración de revisiones sistemáticas (Moher *et al.*, 2015), con los compromisos teóricos, afectivos y pedagógicos de quien investiga. Se integran así al proceso de revisión, análisis y escritura, los aportes sobre el estudio de la sexualidad desde Michel Foucault (1976) y Judith Butler (2001, 2005). Las ideas de Deborah Britzman (2002) y Val Flores (2013) sobre las Pedagogías *Queer*. Además, se recurrió al trabajo de Ball y Olmedo (2013) y Michalinos Zembylas (2007, 2019), quienes indican que los diversos discursos de poder que circulan en las escuelas activan procesos de resistencia opositiva y emociones particulares en los/las docentes. Como resultado, el artículo presenta los principales hallazgos de la literatura revisada desde un formato de escritura desarrollado a través de los lentes de la teoría (St. Pierre, 2017).

La utilización de este enfoque teórico metodológico para guiar la revisión implicó reconocer límites y alcances en la producción de conocimiento. Por consiguiente, se asumió el

carácter performativo (Britzman, 1995b) y político (Matus y Haye, 2015) de la información aquí presentada.

Enfoque Teórico

Teoría y Pedagogía *Queer*

El posicionamiento epistémico que se articuló para interrogar la literatura sistematizada en esta revisión es a partir de la teoría *queer* en el campo educativo (Pinar, 1998). Dicha teoría o conjunto de teorías está ligada a las teorizaciones postestructuralistas del poder, el discurso y la sexualidad. Junto con ello, se caracteriza por problematizar el poder de la cultura dominante para definir qué es lo normal y lo que es desviado a las construcciones de normalidad en los espacios educativos (Youdell, 2006). Específicamente, los estudios educativos que incorporan esta perspectiva promueven la crítica a las estabildades identitarias, al poner en tensión la ontología en el nivel de la sexualidad y del género, apelando, además, a la fluidez y multiplicidad de posibilidades en cuanto a sexos, géneros y cuerpos (Catalán-Marshall, 2021).

Desde las teorías *queer*, la sexualidad se entiende como un campo discursivo de poder/saber desarrollado por medio de disciplinas -como la Pedagogía- que contribuyen a definir los límites entre lo considerado normal/anormal en torno a cuerpos e identidades sexuales (Foucault, 1976, 2001). Los discursos asociados a ella se materializan en diversas prácticas de regulación social, cuyo funcionamiento se despliega mediante la producción performativa de sujetos orientados hacia la direccionalidad entre un sexo, un género y un deseo sexual hacia el sexo opuesto: *la matriz heterosexual* (Butler, 2001). Esta direccionalidad se manifiesta como norma “natural” de lo vivible, de lo esperado y de lo normal, como una *heteronormatividad* (Warner y Berlant, 2002). Asimismo, Butler (2005) señala que la exposición del carácter construido de la naturalización de la heterosexualidad es lo que abre posibilidades para su subversión.

En base a estas premisas ontoepistemológicas sobre la sexualidad, cuando se haga referencia a Pedagogía *Queer* en este artículo, se hará alusión a pedagogías que interrogan desde un lente crítico a la geografía conceptual de la normalización sexual y de género (Britzman, 2002). En este sentido, las pedagogías *queer* hacen un llamado a fugarse respecto de las posiciones centradas en la simple adición de sujetos y contenidos LGBTQ+ en la educación (Platero, 2017). Lo anterior, debido a que dichas posiciones reproducirían visiones normativas en que se presenta a lo normal como tolerante y al subalterno como tolerado, sin que ello contribuya a alterar las relaciones de poder que construyen tales jerarquías (Britzman, 1995a).

En contraparte, una praxis pedagógica *queer* está comprometida con la desheterosexualización de la pedagogía (Flores, 2013), con el cuestionamiento de los binarismos, la interrogación de cómo se construyen las marcas de diferencia, y con el funcionamiento de las dinámicas de subordinación y de sujeción sexual a nivel histórico, estructural, social y psíquico (Britzman, 2002). En síntesis, las Pedagogías *Queer* implican un enfoque crítico que examine las condiciones que limitan la legitimidad de las vidas no heterosexuales (Luhmann, 1998; Kumashiro, 2002). Como señalan Platero y Drager (2015), invertir en este tipo de pedagogías consiste en un trabajo de alteración de las nociones tradicionales de enseñanza y aprendizaje con el fin de fomentar la curiosidad, la incomodidad, el conflicto pedagógico, la crítica y la indagación respecto a la construcción de los límites que han sedimentado históricamente los ideales de *normalidad* en términos de identidades sexuales, géneros y cuerpos.

Inclusión Como Crítica a la Normalidad

El concepto de inclusión es de carácter polisémico y se ha desarrollado desde distintas perspectivas teóricas (Rojas y Armijo, 2016). Para esta revisión se retoma el entendimiento crítico a dicho concepto presente en diversas investigaciones nacionales que han interrogado, desde enfoques teóricos postestructuralistas, a las recientes políticas educativas de inclusión en Chile

(Armijo, 2018). Aquellas investigaciones señalan que conceptos como inclusión y diversidad, presentes en la política educativa chilena, reflejan una expresión de neutralización de las relaciones de poder en la sociedad y permiten eludir a la pregunta por la normalidad al enfatizar en lo particular. Esto se realiza al destacar y naturalizar los atributos individuales de cada sujeto, contribuyendo a la esencialización e inscripción de las etiquetas identitarias (Apablaza, 2018; Infante *et al.*, 2011; Matus, 2020; Matus y Infante, 2011; Matus y Haye, 2015). Así, se produciría un discurso inclusivo sobre normalidad como un centro que conduce a esencializar las identidades y las diferencias como realidades estáticas y rígidas que están fuera de este (Matus y Infante, 2011). Lo anterior contribuiría a reforzar las etiquetas y estereotipos en torno a quienes se intenta apoyar e incluir (Barrientos *et al.*, 2021). En base a dichas críticas y, al seguir lo planteado por Rojas y Armijo (2016), para efectos de esta revisión de la literatura se entenderá al concepto de inclusión como un horizonte de justicia social que implica poner atención a las dinámicas escolares que naturalizan formas de normalidad asociadas a los ejes identitarios de las personas, tales como la sexualidad y el género.

Subjetivación, Resistencia y Deseos

Con el fin de comprender cómo los/las docentes desarrollan prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual, se volvió pertinente en esta revisión retomar el concepto de *subjetivación* presente en la obra de Michel Foucault. La subjetivación se refiere al proceso de devenir sujeto, a la autoconfiguración de la identidad y autoconocimiento de sí mismo, de manera abierta al cambio y a las resistencias (Foucault, 1988). Con respecto a esta premisa foucaultiana, Ball y Olmedo (2013) indican la utilidad de explorar en las distintas posiciones discursivas que movilizan los/las docentes para resistir a las relaciones de poder. Dichas posiciones se expresan en modos de reflexividad, de acción y de sentir.

A modo de ampliar las concepciones teóricas sobre el accionar y el sentir presente en los procesos de construcción de subjetividad, Michalinos Zembylas (2019) explora, a partir de un lente teórico postestructuralista, en el potencial de las emociones para la conformación de la subjetividad docente. Junto con ello, examina la capacidad productiva de algunas emociones, como el deseo de transgredir, en las pedagogías que buscan la transformación contrapolítica (Zembylas, 2007). El autor invita a interrogar las relaciones de poder propias de cada contexto escolar en la construcción de las identidades y las acciones del profesorado, al afirmar que las emociones que experimentan y expresan los docentes no son solo cuestiones ligadas a disposiciones personales, sino que estas se construyen en base las relaciones sociales y sistemas de valores que movilizan las familias, las culturas y situaciones escolares cotidianas (Zembylas, 2007, 2019).

Enfoque Metodológico

Para esta revisión se planteó como objetivo examinar la literatura internacional y nacional que en las últimas dos décadas se haya producido sobre la base de investigar experiencias de inclusión LGTBIQ+ en las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y la implementación curricular.

A partir de este objetivo y, en el contexto de estar cursando un Doctorado en Educación, se realizó una búsqueda de investigaciones empíricas sobre sexualidades y géneros en el sistema escolar, en distintos contextos geográficos, publicados en idioma inglés y español desde el año 2000 al 2020. Se estableció este eje temporal debido a que en las recientes dos décadas se han generado esfuerzos internacionales por impulsar una agenda de inclusión de la población LGTBIQ+ en los sistemas educativos, liderados por organismos internacionales como UNESCO (Barrientos *et al.*, 2021; UNESCO, 2020).

La búsqueda se desarrolló siguiendo al protocolo PRISMA para la elaboración de revisiones sistemáticas (Moher *et al.*, 2015) desde su uso torcido o, más bien, desde un ejercicio

de *queernes* en su aplicación. Según Ghaziani y Brim (2019), hacer *queernes* al momento de abrazar el rigor del método implica situar los compromisos de la teoría *queer* en este. Por lo tanto, la aplicación del *queernes* al momento de utilizar dicho protocolo se realizó con el fin de asumir el carácter performativo, creativo y no neutral en el proceso de investigación que se retoman desde las sintonías entre los estudios feministas, *queer* y postcualitativos² (Britzman, 1995b).

A partir de estas premisas, específicamente el protocolo PRISMA se utilizó para guiar la estrategia de búsqueda de información. Esta se realizó a través de cuatro bases de datos (Web Of Science, Eric, EBSCO y Scielo). En ellos se introdujo motores de búsqueda que ocuparon palabras claves tales como “Queer Pedagogy”, “Pedagogical Practices” y “Education”. Luego, la búsqueda se expandió, modificándose sólo el primer concepto por “Sexual Diversity” para así ampliar la especificidad en la búsqueda de artículos.

A partir de una lectura de los abstract y resúmenes de los artículos recopilados desde las plataformas Web Of Science, Eric, EBSCO, considerando los criterios de inclusión/exclusión que se exponen en la tabla 1, se seleccionaron un total de 30 artículos. En la plataforma Scielo, se ocuparon los mismos motores de búsqueda, pero con sus respectivas traducciones al español, a excepción del concepto *queer*, debido a las dificultades epistemológicas en su traducción³. Desde esta última plataforma se obtuvieron 10 artículos relacionados a los motores de búsqueda. En total, para esta revisión se obtuvieron 40 artículos que se ajustaron a los criterios de búsqueda.

² Para profundizar, ver en St. Pierre, Jackson y Mazzei (2016) y Ghaziani y Brim (2019).

³ Equivalentes en español al término *queer* son: marica, tortillera, bollera, cola, fleto, camionera, maricón, entre otros. Su uso académico deviene desde que Teresa de Lauretis empleara la expresión “Queer Theory” en una conferencia publicada en 1991 en la revista *differences*. Sin embargo, diversos autores han discutido sobre la carga colonialista del desplazamiento conceptual y contextual de la teoría *queer* en América Latina (Pérez, M, y Trujillo-Barbadillo, 2021). Por estas tensiones, se decide mantener visible la crítica a la importación teórica con un *queer* en cursiva en este artículo.

Tabla N°1

Criterios de inclusión y exclusión

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

Fuente. Elaboración propia

A medida que se recopiló la información resultante y con el fin de activar el ejercicio de *queernes* en la aplicación del protocolo PRISMA, se retomaron las propuestas de Patti Lather y St. Pierre (2013) para la investigación poscualitativa. En dicha propuesta, según las autoras, la metodología nunca debe separarse de la epistemología y su ontología, para que así, no se

convierta en mecanizada e instrumental. Para evitar aquello, quien investiga debe *vivir y pensar* a través de las teorías con la finalidad de asumir coherentemente las preocupaciones ontológicas que sostienen las epistemologías postestructurales y sus posibilidades de acción en un marco metodológico determinado (St. Pierre y Jackson, 2014). Asimismo, las autoras retoman las ideas de *rizoma* y *becoming* presentes en la obra de Deleuze y Guattari para indicar que los procesos de recopilación/producción de datos, análisis y escritura de resultados corresponden a procesos entrelazados, experimentales, guiados por los marcos teóricos utilizados y, en los que siempre, los/las investigadores están produciendo aquello que investigan más que descubriéndolo (St. Pierre, 2011, 2015, 2017).

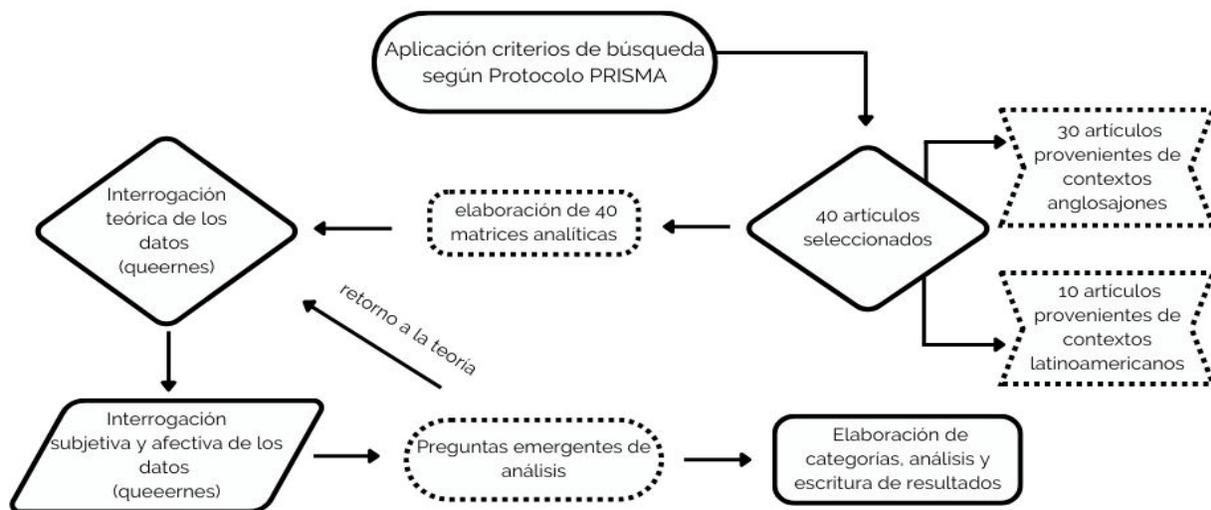
Bajo estas premisas, durante la recolección de datos se realizó una ficha resumen de cada investigación seleccionada. Con la información de los resúmenes se realizó un análisis temático a partir de una matriz analítica (de elaboración propia). En esta matriz se consideraron 4 categorías: 1) autoría(s) del estudio y fecha; 2) objetivos de investigación; 3) marco teórico-epistemología; 4) resultados y conclusiones. Luego de completar la matriz analítica con las 40 investigaciones seleccionadas, se procedió al levantamiento de categorías de análisis. Para ello, los artículos seleccionados se examinaron a partir de los lentes de la teoría expuesta en el apartado *Enfoque Teórico* y desde la pregunta principal de la revisión: ¿cómo los/las docentes están desarrollando prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual y de género?

Asimismo, en este proceso la propia subjetividad del investigador *–ligada a una experiencia como profesor homosexual en niveles de enseñanza secundaria–* fue ocupada como herramienta recursiva y reflexiva para interrogar a la literatura obtenida (St. Pierre, 2017; Plummer, 2012). En este sentido, la propia subjetividad dialogó de manera diacrónica con el enfoque teórico postestructural y *queer* utilizados intencionadamente para interrogar a los datos

recopilados. Dicha intencionalidad es el reflejo de los propios compromisos éticos, políticos, pedagógicos y afectivos que se pusieron en tensión al desarrollar la revisión (Catalán-Marshall y Carrasco, 2022). Como resultado, se formularon tres preguntas emergentes para interrogar la información obtenida: (1) ¿cómo inciden los contextos escolares en el desarrollo de acciones pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual?, (2) ¿de qué forma la historia personal o la identidad sexual de cada docente influye en la producción de dichas acciones?, o (3) ¿es una combinación de ambas?

Gráfico N°1.

Síntesis del Proceso Metodológico



Fuente: elaboración propia

A partir de este proceso, se construyeron dos categorías para agrupar la información y, al mismo tiempo, analizarla (St. Pierre y Jackson, 2014). Tales categorías son:

-Sujetos: categoría que refiere a las características de los/las docentes que desarrollan prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual y de género; los espacios

pedagógicos que ocupan o implementan, y los recursos y estrategias didácticas con que dichas prácticas son puestas en acción.

-Contextos: categoría que refiere a las características contextuales que condicionan (facilitan/obstaculizan) la incorporación de las prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas en las aulas.

Hallazgos

Sujetos

Docentes que Activan Prácticas Pedagógicas Queer

A partir de la revisión de los artículos, en su mayoría producidos en países anglosajones y escandinavos (Canadá, Estados Unidos, Australia, Finlandia, Suecia y Reino Unido entre otros), se identificó que los/las sujetos que movilizan prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual son principalmente docentes autoidentificados como LGTBIQ+, así como también profesores/as heterosexuales que tienen algún vínculo con la población LGTBIQ+. En ambos casos, se evidencia que estos docentes movilizan una subjetividad crítica a la heteronormatividad en las escuelas, lo que se liga a sus propias historias de vida y/o a sus procesos de formación académica y participación en espacios de activismo (Sykes, 2007; Jackson, 2009; Jiménez, 2009; Ryan *et al.*, 2013; Depalma, 2013; Meyer *et al.*, 2014; Richard, 2015; Goodrich *et al.*, 2016; Helmer, 2016a; Helmer, 2016b; Martino y Cumming-Potvin, 2014; Martino y Cumming-Potvin, 2017).

En esta línea, el estudio de Meyer *et al.* (2014), de carácter cuantitativo, presenta los resultados de una encuesta realizada a más de 3.400 docentes de educación secundaria de todo Canadá con el objetivo de reconocer sus creencias y prácticas de inclusión sobre la diversidad sexual en las escuelas. En la investigación, se analiza la variación entre las respuestas de profesores que se (auto)identificaron como heterosexuales y de aquellos que se

(auto)identificaron como lesbianas, homosexuales, bisexuales y *queer* (ningún docente se autodefinió como trans). Dentro de sus hallazgos, se reconoce que los profesores LGBTQ declaran un compromiso más fuerte para abordar todas las formas de diversidad presentes en la encuesta. En particular, se encontraron importantes diferencias al momento de preguntarles por la incorporación de contenido LGTBIQ+ en sus clases. En dicho punto, el 83.6 % de los profesores LGBTQ declaran hacerlo, en contraste con el 55.2% de los profesores heterosexuales que lo declaran. Estos resultados coinciden con el trabajo de Richard (2015) también del mismo país.

Otro elemento importante es que este tipo de prácticas se asocian a posturas de profesores/as que indican que su quehacer pedagógico tiene un fuerte sentido de reivindicación activista. Aquello es justificado por diversas razones, una es la búsqueda por contrarrestar los silencios curriculares en cuanto temáticas LGTBIQ+ y, también, como una forma de movilizar en las escuelas una lucha que los/las docentes consideran personal, comprometida y política en contra de la homofobia y la discriminación sexual y de género (Sykes, 2007; Jackson, 2009; Jiménez, 2009; Quinlivan, 2012; Ryan *et al.*, 2013; Dinkins y Englert, 2015; Helmer, 2016a; Helmer, 2016b; Martino y Cumming-Potvin, 2014; Martino y Cumming-Potvin, 2017).

De acuerdo a la bibliografía internacional, gran parte de los/las docentes que movilizan prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual, señalan habitar contextos escolares heteronormativos. Dentro de estos contextos, la visibilidad sexual de los/las docentes gays y lesbianas se vuelve una preocupación constante para ellos/ellas, quienes muchas veces evitan hacer pública su sexualidad en las escuelas, con la finalidad de protegerse ante posibles sanciones y consecuencias negativas en su ejercicio laboral. Dicha situación refleja una tensión entre un quehacer pedagógico que se mueve entre los márgenes de lo visible y de lo oculto. Ahora bien, en Latinoamérica son escasas las investigaciones sobre docentes gays y lesbianas.

En Chile, el estudio de Catalán (2018) describe temores similares respecto a la visibilidad sexual por parte de profesores homosexuales y profesoras lesbianas dedicados a la docencia escolar.

Asimismo, los silencios, omisiones y la falta de orientaciones en cuanto a temáticas LGTBQ+ en los currículums oficiales son declarados como una denuncia docente constante en varios de los artículos revisados. Por tanto, esta situación favorecería la emergencia de una sensación de vulnerabilidad e inseguridad al momento de introducir o ampliar dichas temáticas en el aula (Jackson, 2009; Dinkins y Englert, 2015; Richard, 2015; Malins, 2016).

Espacios Pedagógicos Queer

Se identificó en esta revisión que los/las docentes que declaran desarrollar prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual, en su mayoría, lo realizan desde posiciones marginales dentro de la organización escolar, tomando lugar en clases de libre elección, como también, desde prácticas pedagógicas menos formales y más infrecuentes. Por tanto, estas prácticas generalmente se asocian a la iniciativa de profesores individuales y a una decisión que no afecta a toda la organización escolar (Bishop y Atlas, 2015; Snapp *et al.*, 2015; Kavanagh, 2016; Catalán, 2018; Kjaran y Lehtonen, 2017; Mayo, 2013; Rojas *et al.*, 2019).

Asimismo, esta situación de marginalidad dentro del espacio escolar, se vincula con la escasa incorporación de las temáticas LGTBIQ+ en los currículum oficiales (Sauntson, 2013; Pulecio, 2015; Souza y Nogueira, 2017; Kjaran y Lehtonen, 2017). Por consiguiente, este factor de marginalidad conlleva a que la tematización de la diversidad sexual se realice a partir de diseños de unidades temáticas que incorporan elementos ajenos y adicionales al currículum oficial (Quinlivan, 2012; Dinkins y Englert, 2015; Kavanagh, 2016) o en la implementación de unidades temáticas y materiales didácticos especialmente proporcionados a los docentes para su utilización, bajo los formatos de investigación-acción (Depalma, 2013; Malins, 2016; Goodrich *et al.*, 2016; Martino y Cumming-Potvin, 2011, 2014).

Diversos artículos reconocen una intencionalidad por parte de los docentes investigados en desafiar los límites de los currículums oficiales. Ello es realizado mediante la identificación de “momentos curriculares oportunos”, los que sirven de plataforma para la introducción de temáticas *queer* y de la diversidad sexual en las prácticas pedagógicas (Jackson, 2009; Meyer *et al.*, 2014; Kavanagh, 2016; Kjaran y Lehtonen, 2017; Catalán, 2018; Mayo, 2013; Rojas *et al.*, 2019).

Ahora bien, la iniciativa anteriormente mencionada tendría una doble intención según los docentes. La primera, desmarcarse de ser acusados de instalar temáticas ajenas y que pueden considerarse como una “agenda personal”. La segunda es declarada como un fin práctico para los/las estudiantes, cuyo objetivo sería que estos aprecien que la diversidad es y será una parte constitutiva de sus experiencias de vida, en un devenir constante e interseccional a otras expresiones de la identidad que los currículums oficiales sí abordan (diferencias étnico-migratorias, raciales y de clase). De esta forma se inserta la discusión pedagógica de la construcción social de la sexualidad y el género desde enfoques indirectos, y de manera no desvinculada a otras expresiones de opresión (Ryan *et al.*, 2013; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017; Mayo, 2013; Kavanagh, 2016).

Sin embargo, en otros casos, artículos desarrollados en Nueva Zelanda y Suecia evidencian que esta intencionalidad docente está mediada por las exigencias que realizan los mismos estudiantes a sus respectivos profesores/as, quienes han aceptado estar dispuestos a cambiar sus enfoques pedagógicos de una manera que podría considerarse como desafiante a la reproducción de los estereotipos de género tradicionales y a la heteronormatividad presente en las actividades sugeridas por los planes de estudio nacionales (Quinlivan, 2012; Larsson, 2014).

De la misma forma, artículos de Australia, Canadá y Estados Unidos describen la iniciativa de los directivos de las escuelas, quienes han promovido la incorporación de recursos,

actividades o programas adicionales al currículum oficial nacional en materia LGTBIQ+ (Liboro *et al.*, 2015; Dinkins y Englert, 2015). También en estos contextos se reporta la creación de grupos de activismo o de asociación para estudiantes LGTBIQ+, los que muchas veces son impulsados por parte de la presión de estudiantes o de docentes comprometidos (Liboro *et al.*, 2015; Richard, 2015; Martino y Cumming-Potvin, 2017; Mayo, 2013; Cumming-Potvin y Martino, 2018).

Recursos Didácticos para la Enseñanza Queer

Los recursos didácticos empleados para la enseñanza de la diversidad sexual varían dependiendo del tipo de disciplina impartida y del nivel escolar. En los artículos internacionales revisados, en su mayoría anglosajones, se describe una variedad de recursos, tales como el uso de textos escritos e ilustrados, visitas de organizaciones LGTBIQ+ al aula, y el uso de recursos audiovisuales, como series de televisión, películas, videos musicales, redes sociales e imágenes publicitarias que incluyen contenido LGTBIQ+ explícita o implícitamente.

Los docentes declaran que estos recursos son utilizados al menos para cuatro fines: 1. la desestabilización de las representaciones normalizadoras de las sexualidades y géneros; 2. la deconstrucción normativa de los ideales tradicionales de masculinidad/feminidad; 3. la creación de instancias de discusión en torno a las nociones estereotipadas y reductivas de la heterosexualidad/homosexualidad y 4. en la introducción de representaciones de modelos de crianza y familias compuestas por parejas del mismo sexo (Jackson, 2009; Quinlivan, 2012; Liboro *et al.*, 2015; Dinkins y Englert, 2015; Meyer *et al.*, 2014; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017; Mayo, 2013; Cumming-Potvin y Martino, 2018).

Otro recurso didáctico documentado en el artículo de Martino y Cumming-Potvin (2014), es la utilización del cuerpo del docente. Los autores describen la experiencia de una profesora abiertamente lesbiana con sus estudiantes y comunidad escolar. Esta docente utiliza la estética de su cuerpo como recurso pedagógico para vincular los textos temáticos LGTBIQ+ abordados

en su clase, con miras de ejemplificar una realidad encarnada, concreta y tangible para sus estudiantes de primaria.

En los estudios en que los docentes declaran promover un enfoque de diversificación a las representaciones LGTBIQ+, se reconoce que para la enseñanza de la literatura y lengua inglesa, tanto en los niveles de primaria como secundaria, el recurso didáctico privilegiado es la novela. Ello es abordado en los estudios de caso de Helmer (2016a; 2016b) quien describe la utilización de un enfoque pedagógico crítico y *queer* por parte de una docente al noreste de EE.UU. El enfoque que ella desarrolla consiste en un andamiaje conceptual previo con el fin de familiarizar a los estudiantes en conceptos como el sexismo, la homofobia y la heteronormatividad. Luego, en sesiones posteriores, se promueve en los estudiantes el desarrollo de distintas habilidades de lectura, tales como la identificación de los significados ocultos presentes en las novelas, en las que se silencia el deseo gay/lésbico de determinados personajes y en el desarrollo de ejercicios de lectura deconstructiva, que involucran a sus estudiantes en la identificación de subtextos que estigmatizan y estereotipan a los personajes LGTBIQ+.

En la enseñanza de novelas y textos con temáticas LGTBIQ+, diversos artículos describen el potencial de la literatura para abrir conversaciones críticas. Ello es estudiado en los artículos de Ryan *et al.* (2013), Depalma (2013), Kavanagh (2016), Martino y Cumming-Potvin (2017) y Cumming-Potvin y Martino (2018). En estos estudios se analiza cómo los/las docentes intencionan el fomento de una conciencia crítica y deconstructiva al invitar a sus estudiantes a desarrollar narraciones que interpelen los discursos normativos, ya sea desde la elaboración de contrarrelatos a los textos literarios, abriéndose espacios para reimaginar el amor, el deseo y las relaciones entre personas del mismo sexo y/o fomentando la creación de narraciones en las que los estudiantes se sitúen desde los mismos personajes LGTBIQ+. Dichas estrategias se declaran útiles para impactar en el autoconcepto de los/las estudiantes, en explorar más allá de sus

experiencias de vida y en la toma de perspectiva y empatía hacia las diversidades sexuales (Dinkins y Englert, 2015).

En los artículos que hacen referencia a escuchar las voces de los propios estudiantes como estrategia para construir aprendizajes en torno a la diversidad sexual, se describe que la construcción de un clima de respeto y de exploración en las diferencias de opinión es mediada por la toma de conciencia por parte del docente respecto al (auto)silenciamiento de los/las estudiantes LGTBQ+. Los docentes que han movilizado tal conciencia o sensibilidad⁴ tendrían la precaución de promover la participación de sus estudiantes a través de diversas prácticas pedagógicas. Dichas prácticas, según la revisión de la literatura, se caracterizan por el intercambio de roles entre docente-estudiante; la promoción de una utilización del lenguaje no binario y no movilizador de estereotipos (Meyer *et al.*, 2014; Goodrich *et al.*, 2016); la creación de espacios denominados como “seguros” (Liboro *et al.*, 2015); la transformación de instancias de acoso homo/lesbo/transfóbicas en espacios privilegiados de discusión pedagógica y reflexiva (Larsson, 2014), y en el resguardo del anonimato de los estudiantes (en especial a los estudiantes LGTBQ+) al momento de compartir experiencias y opiniones en público (Kavanagh, 2016).

Desde las perspectivas de los estudiantes, dichas estrategias han impactado en el mejoramiento del clima escolar (Jackson, 2009) y en la mayor comprensión y confianza declarada para hablar sobre temáticas LGTBQ+ en sus escuelas y hogares (Helmer, 2016a). En contraparte, los estudios de Quinlivan (2012) y Dinkins y Englert (2015) explican cómo al momento en que las distintas representaciones de las ideas contenidas en la teoría *queer* son

⁴Diversos artículos describen que dicha sensibilidad, se expresa en mayor medida en docentes identificados como LGTBQ+ o en docentes heterosexuales que tienen algún tipo de vínculo con personas LGTBQ, ya sean familiares, amigos o conocidos, como también, a partir del conocimiento y formación profesional respecto al tema. Sin embargo, dicha sensibilidad o voluntad, está mediada por relaciones de poder situadas en cada contexto escolar particular.

movilizadas en el aula, emergieron en los/las estudiantes distintas expresiones de emotividad cuando tomaban conciencia de su complicidad con los discursos opresivos.

Ocupar la Experiencia Personal Como Recurso Queer

Diversos artículos anglosajones profundizan en los intentos de los/las docentes por movilizar la propia experiencia de los estudiantes como estrategia para ahondar en el carácter construido y contextual de la sexualidad y el género (Ryan *et al.*, 2013; Depalma, 2013; Dinkins y Englert, 2015; Kavanagh, 2016).

De la misma forma, un amplio número de artículos describen cómo se movilizan en el aula las experiencias biográficas del docente, tanto como recurso didáctico, como estrategia para humanizar cuestiones complejas asociadas a la violencia, discriminación y acoso en base a la sexualidad/género. De esta forma, se pone a disposición la propia biografía docente LGBTQ+ e incluso Trans (Depalma, 2013), y también, las experiencias de los/las docentes heterosexuales asociadas a su círculo de familiares, amigos o conocidos LGTBIQ+ (Sykes, 2007; Jackson, 2009; Ryan *et al.*, 2013; Meyer *et al.*, 2014; Richard, 2015; Helmer, 2016a; Helmer, 2016b; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017; Kavanagh, 2016).

En esta línea, el artículo de Helmer (2016a) describe, a partir de las voces de los/las estudiantes participantes de la investigación, que su profesora abiertamente lesbiana comúnmente incorporaba sus propias experiencias para debatir situaciones vinculadas a los objetivos de la clase. De esta manera la profesora era una mediadora entre las distintas opiniones de sus estudiantes y abría espacios para que estos pudiesen compartir sus propias experiencias. En forma similar, los/las profesores participantes del estudio de Jackson (2009) señalaron que mientras más abiertos eran sobre sus identidades sexuales en su lugar de trabajo, más podrían cuestionar el status quo dentro del aula.

Asimismo, diversos artículos describen que este tipo de estrategia podría tener el contraefecto de colocar a los profesores en una posición de vulnerabilidad, debido a que correrían el riesgo de ser dañados por las palabras que hieren y violentan, aun cuando tratan de proteger a sus estudiantes (Richard, 2015; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017). Tal es el caso de lo examinado en el artículo de Sykes (2007) que estudia las historias de vida de profesores de educación física lesbianas, gays y heterosexuales. El estudio aborda cómo estos docentes respondían a los insultos homofóbicos realizados entre sus estudiantes. Ante ello, se discute en el artículo que la censura a los insultos podría ser una respuesta importante, pero también insuficiente para la transformación y resignificación de la heteronormatividad.

Contextos

Políticas Educativas Nacionales y Políticas Escolares Internas

Los contextos en los que se declara que estas temáticas se han incorporado en las aulas (principalmente países anglosajones y escandinavos) tienen como característica común, que la política educativa nacional ha construido un telón de fondo en cuanto a la creación de legislaciones y normativas contra la homofobia y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género. Dichas regulaciones han tenido el poder de impactar en el espacio escolar y en sus actores, desde la legitimidad potencial que docentes y directivos reconocen en las políticas para abordar la diversidad sexual y de género, hasta en la implementación de distintas acciones: currículos inclusivos, políticas anti-discriminación internas, conformación de espacios de asociación y grupos de apoyo (*Gay and Straight Alliance*) entre estudiantes LGTBQ+ y heterosexuales (Larsson, 2014; Liboro *et al.*, 2015; Richard, 2015; Meyer *et al.*, 2014; Malins, 2016).

Asimismo, los artículos señalan tensiones respecto al rol de las políticas educativas en sexualidades y géneros, debido a que su alcance sería bastante limitado y poco actualizado al

contexto contemporáneo. En países como Australia, Finlandia e Islandia, las investigaciones reconocen que las políticas existentes en dichos países movilizan un lenguaje centrado en erradicar el acoso y la violencia homofóbica en las escuelas, lo que podría llegar a ser problemático en el sentido de volver a inscribir discursos dominantes y reductivos hacia las diversidades sexuales (Ferfolja, 2013; Kjaran y Lehtonen, 2017). En esta misma línea, también existe una carencia de normativas orientadas hacia las escuelas para abordar cómo en ellas se reproduce la heteronormatividad (Quinlivan, 2012; Ryan *et al.*, 2013; Depalma, 2013; Dinkins y Englert, 2015; Martino y Cumming-Potvin, 2014; Cumming-Potvin y Martino, 2018).

Son escasos los estudios internacionales centrados en la elaboración de políticas escolares internas de reconocimiento, tanto para los estudiantes y conformaciones familiares integradas por personas del mismo sexo. Este último punto es mucho más abordado, al menos en países anglosajones, en términos de diversidad racial o étnica (Bischof y Atlas, 2015). En artículos desarrollados en Canadá y Estados Unidos, y que han estudiado los contextos escolares en donde dichas políticas internas se manifiestan en la elaboración de planes de estudios inclusivos para los estudiantes LGTBQ+, se reportan informes más altos de seguridad a nivel individual y escolar, junto con ello, los estudiantes fueron más propensos a denunciar a las autoridades escolares los casos de intimidación por razones de sexualidad y expresión de género (Liboro *et al.*, 2015; Snapp *et al.*, 2015).

Los estudios señalan que los/las docentes de las escuelas tienen cierta agencia en términos de políticas educativas, pero que simultáneamente están a la vez limitados por ellas. Se ha evidenciado que en contextos australianos y europeos, las escuelas pueden ser reacias a implementar políticas inclusivas de la diversidad sexual, a pesar de la existencia de leyes, normativas nacionales o, incluso, currículums que puedan ser tildados de progresistas. Esta resistencia se justifica desde los actores escolares, debido a que dichos dispositivos carecerían

de contenido, serían poco claros o harían alusiones escasas y vagas en términos de significados hacia la diversidad sexual (apelando a principios genéricos como justicia social, identidad cultural, diversidad y no discriminación).

Por consiguiente, estas características limitantes de las políticas educativas impactan en la toma de decisiones a nivel de la cultura organizacional y a nivel curricular/pedagógico, lo que condicionaría el agenciamiento de los actores escolares en contra de la heteronorma y las expresiones de homofobia (Ferfolja, 2013; Kjaran y Lehtonen, 2017).

Ahora bien, estas características del estado actual de las políticas educativas inclusivas se agudizan en territorios como Latinoamérica, donde las pocas investigaciones indican que las identidades LGTBI+ han ido siendo paulatinamente reconocidas como modos de vida legítimos y con garantías de derechos tutelados por la ley (Catalán-Marshall, 2021). Sin embargo, estas transformaciones entran en colisión con la persistencia de concepciones y creencias estereotipadas que aún persisten en los docentes, lo que estaría limitando el alcance de las pocas normativas existentes dentro de las escuelas de la región (Nardi y Quartiero, 2012; Astudillo, 2016; Fernández, 2018; Castelar y Lozano-García, 2018; Ciribelli y Rasera, 2019; Galaz *et al.*, 2018; Valderrama y Melis, 2019; Rojas *et al.*, 2019).

Creencias Docentes: Adultocentrismo y Victimización

La edad de los/las estudiantes es un factor a considerar en la incorporación de las temáticas LGTBIQ+ dentro de las prácticas pedagógicas. Distintos artículos describen que docentes y directivos posicionan a sus estudiantes como demasiado inmaduros para recibir algún tipo de formación al respecto. Junto con ello, en algunos casos los/las docentes declaran que mientras menor es la edad de sus estudiantes, más evitarían incluir estas temáticas en sus clases (Martino y Cumming-Potvin, 2011; DePalma y Jennett, 2010; Depalma, 2013; Dinkins y Englert, 2015).

Investigaciones desarrolladas en Canadá y Australia señalan que los/las profesores tendieron a ser escépticos respecto a considerar las posibilidades de incorporar la discusión de estas temáticas desde un enfoque crítico o *queer*, ya que expresaron no creer que las escuelas estuviesen preparadas para adoptar medidas que fueran más allá del castigo y sanción de la homofobia (Malins, 2016; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017). En esta misma línea, en Chile, el estudio de Rojas *et al.* (2019) señala que la visión que se tiene en las escuelas respecto a las expresiones de género, identidades de género y orientaciones sexuales son señaladas por docentes y directivos como inconvenientes que atañen exclusivamente a sujetos individuales.

Boyland *et al.* (2016), que estudió las creencias de docentes y directivos de distintos estados del medio oeste de Estados Unidos, indica que frente a la exposición a programas centrados en proporcionar liderazgos efectivos para la protección, aceptación y afirmación de estudiantes LGTBQ+, los participantes manifestaron comentarios de empatía y compasión, pero indicaron que sus actitudes no habían cambiado radicalmente, debido a que ya se consideraban abiertos, solidarios y receptivos hacia los estudiantes LGTBQ+. De manera similar, en Brasil un estudio de tipo cuantitativo que contempló una amplia muestra nacional (docentes, directivos y estudiantes) en distintas escuelas del país, concluyó que quienes declararon haber realizado algún tipo de formación previa en materias de diversidad sexual, presentaron puntuaciones inferiores de prejuicios en relación con quienes no lo habían hecho; lo mismo se identificó en el caso de los individuos que afirmaron tener amigos, parientes y/o conocidos LGTBQ+, quienes presentaron niveles de prejuicio mucho más bajos (Stucky *et al.*, 2019)

De esta forma, el papel de las subjetividades docentes, el tipo de conocimiento que puedan movilizar y los posicionamientos dentro de un determinado espacio escolar condicionarían los alcances de una pedagogía que intente incorporar las temáticas de la diversidad sexual en ellas.

Culturas Escolares: Vigilancia Parental y Autocensura Docente

En los artículos revisados se describe que las manifestaciones de confianza, aprobación y respeto hacia el tratamiento de la diversidad por parte de las familias (no tan solo sexual y de género) es un factor destacado por los/las docentes para incluir o no temáticas LGTBIQ+ en sus clases.

Sin embargo, estos factores deben ser constantemente negociados a partir de consensos con las familias sobre la base de posicionar como prioridad principal las necesidades de niños y jóvenes LGTBIQ+ y de las familias homo/lesboparentales presentes en las escuelas (Bishop y Atlas, 2015; DePalma y Jennett, 2010; Martino y Cumming-Potvin, 2011; Helmer, 2015; Helmer, 2016a; Helmer, 2016b; Liboro *et al.*, 2015; Ryan *et al.*, 2013).

Diversos artículos señalan que los entornos escolares heteronormativos informan y dan forma al posicionamiento de profesores y estudiantes. Las voces de los/las profesores participantes de las investigaciones seleccionadas para esta revisión expresan, en general, distintas precauciones y preocupaciones al momento de incorporar temáticas referidas a la diversidad sexual en sus clases.

Dentro de las preocupaciones, aparece el miedo a la vigilancia de las familias, debido a sus creencias religiosas o ideológicas. Dicho miedo tiene el poder de impactar en el repertorio pedagógico de los docentes, los que llegan a manifestar, en algunos casos, la evasión a incluir temáticas ligadas a la diversidad sexual en sus clases en base a la percepción real o potencial de vigilancia parental (Abbott *et al.*, 2016; DePalma y Jennett, 2010; Malins, 2016; Martino y Cumming-Potvin, 2011, 2017; Cumming-Potvin y Martino, 2018).

Asimismo, emerge el temor de algunos docentes (principalmente homosexuales y lesbianas) a que se les asocie con la promoción de una determinada “agenda gay” en sus escuelas, como también a la imposición de un determinado tipo de identidad sexual y de género

no heterosexual a sus estudiantes (Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017; Cumming-Potvin y Martino, 2018; Catalán, 2018). Lo anterior se traduce, según los estudios revisados, en prácticas e intervenciones pedagógicas caracterizadas por una constante sensación de vulnerabilidad e inseguridad, lo que repercute en una alta carga emocional y laboral adicional para aquellos docentes que las realizan.

Discusión y Conclusiones

Al utilizar la teoría postestructural y *queer* como lente para agrupar e interrogar los datos de la revisión de la literatura expuesta, cabe señalar que los hallazgos presentados no corresponden a patrones discursivos identificados exclusivamente desde los datos. Más bien, corresponden a un ejercicio de producción que se ensambla o enreda (Deleuze y Guattari, 1983) con los aportes teórico-conceptuales utilizados previo y durante el análisis de los datos; junto con la subjetividad del investigador, los propios deseos e intencionalidades para activar preguntas de interrogación a los datos. En definitiva, los hallazgos presentados no son el resultado de un descubrimiento en “bruto” de datos (St. Pierre y Jackson, 2014), sino más bien, responden al resultado siempre en devenir, producto de la afectación de dichos datos por la teoría, el retorno a ella y a su ampliación conceptual (St. Pierre, 2017).

En primer lugar, se identificó a partir de lo examinado que los/las docentes que desarrollan prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual señalan que dichas prácticas son movilizadas principalmente por motivaciones individuales ligadas a su biografía e identidad sexual, a los tipos de formación profesional y social a la que han accedido, como también por las exigencias de sus estudiantes y/o por las iniciativas tomadas por los/las directores de las escuelas. De esta forma, se identificó que estas prácticas implican un reconocimiento y posición crítica a las relaciones de poder heteronormativas que circulan en las escuelas por parte de dichos docentes (Foucault, 1988).

La emergencia de acciones que configuran agenciamientos para abrir espacios pedagógicos de reconocimiento o de resignificación a los discursos inteligibles de sexualidad y género en las escuelas (Britzman, 2002; Kumashiro, 2002) se construyen a partir de las posibilidades materiales propias de cada institución escolar y, también, en base las condiciones estructurales externas que inciden en ellas (Ball *et al.*, 2012; Youdell, 2011). Tales posibilidades y condiciones, según lo examinado en esta revisión, se vinculan a macroprocesos más amplios que establecen las reglas para la reproducción o resistencia a la heteronormatividad en las escuelas, tales como los tipos de currículo y programas de estudios, las características de las políticas educativas que regulan las escuelas y, finalmente, los discursos que movilizan las familias respecto al abordaje pedagógico de la sexualidad y el género.

En segundo lugar, al retomar las propuestas de Ball y Olmedo (2013) sobre el proceso de autoconfiguración de la identidad en los/las docentes, fue posible identificar que el posicionamiento crítico de aquellos profesores/as que se oponen a la reproducción de la heteronorma está impregnado por modos de sentir vinculados al miedo, inseguridad y vulnerabilidad. En consecuencia, y si asumimos el carácter socialmente construido de las emociones que plantea Zembylas (2019), es posible inferir que los miedos expresados por algunos/as docentes respecto a ser sexualmente visibles en las escuelas y a resistir pedagógicamente a la heterosexualidad normativa están contruidos por los tipos de culturas escolares, sus ideologías y discursos de poder que ahí circulan.

En esta perspectiva, se evidencia a partir del corpus de investigaciones examinadas que algunos/as docentes deciden movilizar sus miedos e invertir en determinados riesgos al momento de desear transformar sus prácticas pedagógicas como lugares de resistencia. Lo anterior pone en evidencia que estos profesores/as no son meros receptores pasivos o cuerpos dóciles de las culturas escolares heteronormativas y sus influencias externas (Foucault, 1995; Zembylas, 2019),

sino que, al contrario, actúan estratégicamente ante ellas al momento de negociar sus pedagogías en contextos anti-LGTBIQ+ reales o potenciales.

Por lo tanto, al problematizar teóricamente las condiciones subjetivas y materiales de los/las docentes, se reconoce desde la literatura, que sus experiencias corporales en las escuelas están profundamente arraigadas en normas y reglas heterosexuales que en ciertos sujetos se vuelven reconocibles y, en consecuencia, se las identifica como un campo de lucha de carácter personal y político (Lauretis, 2000; Zembylas, 2019). Esto se traduce en la construcción de un posicionamiento crítico a las relaciones de poder que circulan en la micropolítica escolar y en el desarrollo de acciones pedagógicas de resistencia que buscan identificar oportunidades de falla a la repetición de las normas heterosexistas (Butler, 2005), ya sea a nivel curricular o en el ordenamiento institucional.

En tercer lugar, se identifica una tensión que tiene que ver con los posibles peligros de situar las propias experiencias del docente LGBTQ+ en su práctica pedagógica con el propósito de des-heterosexualizarla, tal como señala Val Flores (2013). Según el artículo de Sykes (2007) y Depalma (2013), esto puede generar el riesgo de convertirlas en una narrativa particularista de la identidad y de implicar un costo emocional potencialmente alto en los profesores/as que lo realizan.

Por consiguiente, las tres consideraciones hasta aquí expuestas contribuyen a identificar que las pedagogías *queer* e inclusivas de la diversidad sexual se sostienen en una delgada línea demarcatoria estructurada a través de relaciones de poder que tensionan la visibilidad e invisibilidad de la diferencia sexual en el aula (Sedgwick, 1990) y que implican, en algunos casos, procesos de subjetivación docente impregnados de inseguridad y temor en base a los efectos simbólicos y físicos impuestos por la matriz heterosexual (Ball y Olmedo, 2013; Butler, 2001).

Se evidencia también cómo la prevalencia de la heteronormatividad en los contextos estudiados generó un fuerte impacto hacia las prácticas pedagógicas e intervenciones docentes, limitando en ocasiones sus posibilidades de existencia. Ante esta denuncia movilizadora en los artículos, fue posible advertir el rol que algunos estudios asignan a las políticas educacionales en cuanto a la promoción y legitimidad que estas pudiesen llegar a generar en las prácticas e intervenciones docentes. Ante ello, cabe preguntarse por los efectos performativos y motivacionales que dichas políticas producen en la traducción de acciones específicas en las escuelas (Ball *et al.*, 2012; Finnigan y Gross, 2007), elementos escasamente desarrollados en la literatura revisada.

Al retomar los referentes teóricos sobre diversidad e inclusión educativa señalados por Apablaza (2018); Infante *et al.*, (2011), Matus y Infante (2011) y Rojas y Armijo (2016), se reconoce en los artículos examinados que señalaron que la diversidad sexual sí está presente en los currículos oficiales nacionales (en países como Canadá, Reino Unido, Finlandia, Islandia y Suecia), una denuncia común respecto a que dicha inclusión en sí misma no remueve las producciones normativas de sexo/género, ni mucho menos se hace cargo de cuestionar la producción de los discursos de normalidad/anormalidad sexual existentes en cada contexto cultural. En esta línea, queda en evidencia también que los silencios del currículum no son un impedimento para que emerjan estrategias de resistencia, por lo contrario, son la condición misma para que ocurran. Lo que desde una mirada foucaultiana, respondería a que estas resistencias se deben a la producción de las mismas relaciones de poder que las fundan (Foucault, 1988).

Asimismo, fue posible reconocer que la sola inclusión de nuevo material y recursos LGTBIQ+ adicionales en los procesos de enseñanza no fueron una garantía para la transformación de los espacios escolares heteronormativos o para la erradicación de violencias y prejuicios. En muchos casos, las creencias personales de los/las docentes emergen como una

tensión importante cuando se introducen determinadas temáticas y estrategias de inclusión de la diversidad sexual en el trabajo pedagógico. Frente a ello, cabe preguntarse si el grado de conocimiento que tienen los/las docentes, sus creencias y respuestas emocionales respecto a lo enseñado en materia de diversidad sexual, afectan al contenido y al proceso mismo de enseñanza, influyendo sobre lo que se enseña y en cómo se enseña (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; Zembylas, 2017).

De lo examinado, se presenta como tensión constante, la necesidad de negociación activa de los/las docentes con las familias y sus creencias religiosas e ideológicas. Junto con ello, también se evidencia que los cambios normativos y legales no necesariamente se traducen en cambios inmediatos en las prácticas escolares y en las culturas familiares. En esta perspectiva, las agencias de los/las docentes y las oposiciones de las familias se vuelven una tensión necesaria de analizar en futuras investigaciones para nutrir la comprensión de las prácticas *queer* inclusivas de la diversidad sexual en las escuelas.

Respecto a los vacíos investigativos, es posible advertir el escaso número de investigaciones que incorporen las voces de los estudiantes respecto a la inclusión de las temáticas *queer* y de la diversidad sexual en las escuelas. De igual manera, se identificó un escaso número de artículos que examinaran la incorporación de profesores y estudiantes transexuales y transgéneros. También, es necesario destacar que en esta revisión se evidenció una notable desproporción entre la producción académica desarrollada en los contextos norteamericanos y europeos, en comparación con la escasa investigación generada en América Latina. Dicha limitación puede vincularse a los criterios de inclusión/exclusión elaborados para esta revisión, en los que se intencionó una búsqueda de artículos que movilizaran enfoques teóricos postestructurales y *queer*. En una posterior revisión en profundidad a los artículos latinoamericanos seleccionados aquí, se identificó que los usos de las teorías postestructurales

y *queer* para el estudio de la inclusión escolar LGTBQ+ reflejan un estado del campo emergente y reciente en la región (Catalán-Marshall, 2021).

Por último y a modo de síntesis resulta importante señalar que las identidades, saberes y prácticas *queer* están siendo investigadas y teorizadas, abriéndose así el closet en el campo de la investigación educativa. De acuerdo a la literatura analizada, se concluye que los/las docentes que desarrollan prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual, están condicionados por una serie de factores que limitan, pero también alimentan sus posibilidades de existencia. En ese sentido, se presenta un amplio campo de oportunidades para investigar la realidad escolar nacional chilena, relacionadas con la implementación de las recientes políticas educativas que abordan temas de sexualidades y géneros (Mineduc, 2017); el rol que ocupa la biografía sexual de los sujetos en la innovación educativa, y los efectos de las creencias personales de docentes, familias y estudiantes en la enseñanza de temáticas ligadas a la diversidad sexual.

Referencias Bibliográficas

- Abbott, K., Ellis, S. J., y Abbott, R. (2016). "We've got a lock of family values" Teachers formulate and justify their approach to teaching sex and relationships education, *16*(6), 678–691. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1169398>
- Apablaza, M. (2018). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, *41*(Especial), 253-266. Doi: 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), 21–37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200003>
- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas

- y prácticas en educación. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 1-26. doi:
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Ball, S., Maguire, M y Braun, A. (2012). *How do Schools do Policy? Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Barrientos, J. (2019). Políticas antigénero y desdemocratización en América Latina: Chile. Disponible en: <https://sxpoltics.org/GPAL/uploads/Ebook-Chile%202020203.pdf>
- Barrientos, J., y Lovera, L. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe, Panorama regional: jóvenes LGTB+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.
- Barrientos Delgado, J., Rojas, M. T., Tabilo, I., y Bodenhofer, C. (2021). Right to education and educational inclusion of LGTB+ youth in Latin America and the Caribbean. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August - December), 140.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.7256>
- Bishop, C. M., y Atlas, J. G. (2015). School Curriculum, Policies, and Practices Regarding Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Families. *Education and Urban Society*, 47(7), 766–784. <https://doi.org/10.1177/0013124513508580>
- Boyland, L., Swensson, J., Ellis, J., Coleman, L y Boyland, M. (2016). Principals Can and Should Make a Positive Difference for LGBTQ Students. *The Journal of Leadership Education. Journal of Leadership Education*, 15(4), 117-131. DOI: 10.12806/V15/I4/A1
- Britzman, D. (1995a). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>

- Britzman, D. (1995b). "The question of belief": writing poststructural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8:3, 229-238, DOI: 10.1080/0951839950080302
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Merida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Paidós.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Castelar, A. F., y Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS*, 51–79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Catalán, M. (2018). Docentes Abriendo las Puertas del Clóset. Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57–78. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100057>
- Catalán-Marshall, M. (2021). Prácticas escolares LGTBI+ inclusivas: Una mirada crítica al campo de investigaciones desde el Sur Global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(141). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6145>
- Catalán-Marshall, M. y Carrasco, A. (2022). Pedagogías del *dureo* marica: prácticas y deseos de resistencia queer en las aulas. En: Gedís (ed.). *Mucho Género por cortar: Estudios para contribuir al debate sobre Género y Diversidad Sexual en Chile* (pp. 205-244). GEDIS: Universidad Alberto Hurtado.
- Ciribelli, Carlos José de Moura, y Rasera, Emerson Fernando. (2019). Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: OutroOlhar para a Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e175599. Epub April 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>
- Cumming-Potvin, W. M., y Martino, W. (2018). Countering heteronormativity and cisnormativity in

- Australian schools: Examining English teachers' reflections on gender and sexual diversity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 74, 35–48.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.008>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1983). Rhizome. In G. Deleuze and F. Guattari (Eds), *On The Line*. New York: Semiotext(e).
- Depalma, R. (2013). Choosing to lose our gender expertise: queering sex/gender in school settings. *Sex Education*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.634145>
- DePalma, R., y Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education*, 21(1), 15-26.
<https://doi.org/10.1080/14675980903491858>
- Dinkins, E. G., y Englert, P. (2015). LGBTQ literature in middle school classrooms : possibilities for challenging heteronormative environments. *Sex Education*, 15(4), 392–405.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1030012>
- Ferfolja, T. (2013). Sexual diversity, discrimination and 'homosexuality policy' in New South Wales' government schools. *Sex Education*, 13(2), 159-171, <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.697858>
- Fernández, D. (2018). Estrategias de intensificación en el discurso de docentes de primaria sobre diversidad sexual y funcional. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), 31.
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35580>
- Finnigan, K. S., y Gross, B. (2007). Do Accountability Policy Sanctions Influence Teacher Motivation? Lessons From Chicago's Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594-630. <https://doi.org/10.3102/0002831207306767>
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish*. Second Vintage Books Edition, a Division of Random

House.

Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Ed. Akal.

Flores, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación*. La Mondonga Dark, Neuquén.

Galaz Valderrama, C., Sepúlveda Galeas, M, Poblete Melis, R., Troncoso Pérez, L., y Morrison Jara, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1165>

Ghaziani, A., y Brim, M. (2019). Queer Methods: Four Provocations for an Emerging Field. In A. Ghaziani & M. Brim (Eds.), *Imagining Queer Methods* (pp. 3–27). NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv12fw6h1.3>

Goodrich, K. M., Kingsley, K. V., López, L. C., y Daugherty, D. (2016). The Lived Experiences of LGBTQQIAA Advocates in Education. *The Teacher Educator*, 51(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1173156>

Grossman, Pamela L. y Wilson, Suzzane M., y Shulman, Lee. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2).

Helmer, K. (2015). Reading queer counter-narratives in the high-school literature classroom: possibilities and challenges. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 902-916. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1120943>

Helmer, K. (2016a). Everyone Needs a Class Like This”: High School Students’ Perspectives on a Gay and Lesbian Literature Course. *The Educational Forum*, 79(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1068421>

Helmer, K. (2016b). Gay and lesbian literature disrupting the heteronormative space of the high school English classroom. *Sex Education* 16(1), 35–

48. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042574>
- Infante, J., Marta, M., Cánovas, C y Vizcarra, Ruby. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Jackson, J. M. (2009). "Teacher by day. Lesbian by night": Queer(y)ing Identities and Teaching Defining the Undefinable. *Sexuality Research and Social Policy*, 6(2), 52-70. <https://doi.org/10.1525/srsp.2009.6.2.52>
- Jiménez, K. P. (2009). Queering classrooms, curricula, and care: stories from those who dare. *Sex Education*, 9(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/14681810902829638>
- Kavanagh, S. (2016). The Promise of Anonymity: An Investigation of the Practices of ELA Teachers Facilitating Discourse about LGBTQ Topics. *Teachers College Record* Volume 118 Number 12, 2016, p. 1-36.
- Kjaran, J. y Lehtonen, J. (2017). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1035-1047, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414319>
- Kjaran, J. y Sauntson, H. (2019). *Schools as Queer Transformative Spaces*. Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781351028820>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education. Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. Routledge/Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203819753>
- Larsson, H. (2014). Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888403>
- Lather, P., y St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 629-633, DOI: 10.1080/09518398.2013.788752
- Liboro, R. M., Travers, R., y John, A. S. (2015). Beyond the Dialectics and Polemics: Canadian Catholic Schools Addressing LGBT Youth Issues, 158-181. *The High School Journal*

98(2), 158-180. DOI: 10.1353/hsj.2015.0000.

Luhmann, S. (1998). Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. En William Pinar (Ed). *Queer Theory in Education*. Louisiana State University.

Malins, P. (2016). How inclusive is “inclusive education” in the Ontario elementary classroom?: Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities. *Teaching and Teacher Education*, 54, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.004>

Martino, W., y Cumming-Potvin, W. (2011). “They Didn’t Have *Out There* Gay Parents—They Just Looked Like Normal Regular Parents”: Investigating Teachers’ Approaches to Addressing Same-Sex Parenting and Non-normative Sexuality in the Elementary School Classroom. *Curriculum Inquiry*, 41(4), 480-501, <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00557.x>

Martino, W., y Cumming-Potvin, W. (2014). Teaching about sexual minorities and “princess boys”: a queer and trans-infused approach to investigating LGBTQ-themed texts in the elementary school classroom. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 807-827, DOI: 10.1080/01596306.2014.940239

Martino, W., y Cumming-Potvin, W. (2017). ‘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>

Matus, C. (2020). *Ethnography and Education Policy: A Critical Analysis of Normality and Difference in Schools*. (2019 ed.) Springer.

Matus, C., y Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.

Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*,

41(nºEspecial), 135-146.

Mayo, J. B. (2013). Expanding the Meaning of Social Education: What the Social Studies Can Learn From Gay Straight Alliances. *Theory & Research in Social Education*, 41(3), 352-381. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.815489>

Meyer, E. J., Taylor, C., y Peter, T. (2014). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: comparisons between gay / lesbian / bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221–234. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>

Mineduc. (2017). *Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Recuperado de http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2017/05/lgbti_27_04_2017.pdf

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., y Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *SystematicReviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones novedades educativas.

Nardi, Henrique Caetano, y Quartiero, Eliana. (2012). Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindoestratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (11), 59-87. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>

Pérez, M., y Trujillo-Barbadillo, G. (2021). *Queer epistemologies in education: Luso-Hispanic dialogues and shared Horizons* (2020 ed.). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5>

Pinar, W. (1998). *Queer Theory in Education*. Louisiana State University.

Platero, R. (L.). (2017). *Entretejendo experiencias: pedagogías queer e interseccionalidad*. I

Congreso Internacional Innovación Educación, Gobierno de Aragón, Zaragoza.

Platero, R. (L.), y Drager, E. H. (2015). Two trans* teachers in Madrid: Interrogating trans*formative pedagogies. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 2(3), 447-463. <https://doi.org/10.1215/23289252-2926419>

Plummer, K. (2012). El humanismo crítico y la teoría queer. Vivir con las tensiones. En Denzin & Lincoln (compos.). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.

Pulecio, M. (2015). Cuando Oliver se dio un beso con otro niño, con su mejor amigo, Dick: lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar. *Revista CS*, (15), 17-39. <https://doi.org/10.18046/recs.i15.1986>

Quinlivan, K. (2012). Popular culture as emotional provocation: the material enactment of queer pedagogies in a high school classroom. *Sex Education*, 12(5), 511-522. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627728>

Renold, E. (2004). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>

Richard, G. (2015). The Pedagogical Practices of Québec High School Teachers Relative to Sexual Diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.969866>

Rojas, M. T. y Armijo, M. (2016). *Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate*. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_75/documentos/articulo_75.pdf

Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., y Valdebenito, J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 14. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.3>

Ryan, C. L., Patraw, J. M., y Bednar, M. (2013). Discussing Princess Boys and Pregnant Men:

- Teaching About Gender Diversity and Transgender Experiences Within an Elementary School Curriculum. *Journal of LGBT Youth*, 10(1-2), 83-105.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2012.718540>
- Sauntson, H. (2013). Sexual diversity and illocutionary silencing in the English National Curriculum. *Sex Education*, 13(4), 395-408.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2012.745809>
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K., y Russell, S. T. (2015). LGBTQ-inclusive curricula: why supportive curricula matter. *Sex Education*, 15(6), 580-596.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042573>
- Souza, E., y Nogueira, M. (2017). Diversidade sexual e de gênero no ensino de artes visuais para as infâncias: formalismo como elemento de estabilidade nos currículos. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 13(1).
<https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dsgn>
- St. Pierre, E. A. (2011). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4a ed.), (pp. 611-625). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- St. Pierre, E. A, y Jackson, A. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800414532435>
- St. Pierre, E. A. (2015). Practices for the "new" in new empiricisms, new materialisms, and post-qualitative research. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-95). Walnut Grove, CA: Left Coast Press
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., y Mazzei, L. A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(2), 99–110. <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>

- St. Pierre, E. A. (2017). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 1-6.
<https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Stucky, J. L., Dantas, B. M., Pocahy, F. A., de Queiroz Nogueira, P. H., Nardi, H. C., y Costa, A. B. (2019). Prejudice Against Gender and Sexual Diversity in Brazilian Public High Schools. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(3), 429-441. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00406-z>
- Stutzin, V., y Troncoso, L. (2020). La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión contra la "ideología de género". *Nomadías*, (28), 9- 41. doi: 10.5354/0719-0905.2020.57451
- Sykes, H. (2007). Pedagogies of censorship, injury, and masochism: teacher responses to homophobic speech in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 75-99.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000148306>
- UNESCO. (2016). *Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/ expresión de género.*
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.*
- Valderrama, C. G., y Melis, R. P. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educación Em Revista*, 35(74), 251–269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Warner, M y Berlant, L. (2002). Sexo en público. En Merida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer.* Icaria.
- Youdell, D. (2006). Diversity, Inequality, and a Post-structural Politics for Education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42. DOI: 10.1080/01596300500510252
- Youdell, D. (2011). *School Trouble: identity, power and politics in education*, Abingdon, Routledge.

Zembylas, M. (2007). Risks and pleasures: a Deleuzo-Guattarian pedagogy of desire in education.

British Educational Research Journal, 33(3), 331-347.

<http://dx.doi.org/10.1080/01411920701243602>

Zembylas, M. (2019). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. In Deborah Youdell (Eds). *Judith Butler and Education (pp 24-49)*. Education and Social Theory. Routledge.