



Docentes gays y lesbianas en escuelas de Santiago: agencia personal frente a la violencia homofóbica

Gay and Lesbian Teachers Within Santiago's Schools: Personal Agency Against Homophobic Violence

Pablo Astudillo Lizama

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Resumen

En este artículo, se observan los discursos en torno a la visibilidad homosexual que movilizan docentes gays y lesbianas fuera del clóset dentro de escuelas de Santiago de Chile. Para ello se expondrán los resultados de una investigación cualitativa, realizada a partir de 21 entrevistas en profundidad a docentes que se presentan como gays y lesbianas en escuelas de la capital. Más allá de los discursos de opresión o silenciamiento, en sus narrativas de afirmación y visibilidad se subrayan las estrategias personales para desplazar la eventual discriminación hacia otros elementos identitarios personales y la heterogeneidad de normas en relación con la homosexualidad en las escuelas. Asimismo, se muestra cómo las diferencias de posiciones personales y la forma en la que la clase social moldea el valor de la discreción dentro de la cultura escolar influyen en las posibilidades de agencia personal. Al centrar el análisis en el trabajo individual, se observa cómo la confrontación de la violencia homofóbica en el espacio escolar puede al mismo tiempo reproducirla, en la medida en la que las y los docentes cuentan con un estrecho margen para la reflexionar sobre los efectos de su acción individual y para cuestionar los límites que impone la heteronorma a la agencia personal en un contexto de ambivalente aceptación de la homosexualidad en la sociedad chilena.

Palabras clave: Chile, discriminación, docencia, escuela, homosexualidad

Correspondencia a:

Pablo Astudillo Lizama
Almirante Barroso 10, Santiago. Departamento de Política Educativa y Desarrollo
Escolar, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado
pastudil@uahurtado.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7424-4038>

© 2023 PEL, <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.3.2023.6

Abstract

This article addresses the discourses of homosexuality visibility that mobilize out of the closet gay and lesbian teachers in schools in Santiago de Chile. To this end, it presents the results of a qualitative research, based on 21 in-depth interviews with teachers who present themselves as gay and lesbian in schools in the capital. Beyond discourses of oppression or silencing, their narratives of affirmation and visibility highlight personal strategies to displace possible discrimination towards other personal identity elements and the heterogeneity of norms regarding homosexuality in schools. It also demonstrates how differences in personal position and the ways in which social class shapes the value of discretion within school culture influence the possibilities for personal agency. By focusing the analysis on individual work, it is shown how confronting homophobic violence in the school space can simultaneously reproduce it, insofar as teachers have a narrow scope to reflect on the effects of their individual actions and to question the limits imposed on personal agency by heteronormativity, in a context of ambivalent acceptance of homosexuality in Chilean society.

Keywords: Chile, discrimination, homosexuality, school, teaching.

Introducción

Los estudios sobre inclusión de personas homosexuales en escuelas chilenas se han centrado principalmente en la experiencia de discriminación estudiantil (Echagüe & Barrientos, 2018; Rojas et al., 2019; Bodenhofer González, 2019; Galaz et al., 2021) y en las posibilidades y obstáculos para el reconocimiento de la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género en los establecimientos (Galaz et al., 2016; Salas Guzmán & Salas Guzmán, 2016; Catalán Marshall, 2018; Astudillo Lizama & Faúndez García, 2021). En ellos, se evidencia una transformación de las normas socioculturales sobre el género y la sexualidad en el país, aun cuando la mayor aceptación de la homosexualidad no modifica necesariamente la experiencia escolar para la población homosexual. Pese a la existencia de normativas que buscan detener los tratos arbitrarios y la exclusión social por razones de orientación sexual, identidad y expresión de género en la escuela no se han producido cambios estables e institucionalizados, razón por la cual este grupo sigue experimentando formas de discriminación y escaso reconocimiento en el currículo escolar (Astudillo Lizama, 2016; Rojas et al., 2019).

En el caso de los y las docentes homosexuales en Chile, los estudios son todavía escasos, invisibilizando sus experiencias dentro de la comunidad escolar. Hasta ahora, la investigación local ha mostrado el silenciamiento de dicho colectivo, resultado de un sistema de violencia simbólica que, a través de la institución escolar, sigue oprimiendo las identidades no cisheterosexuales (Catalán-Marshall, 2021). Desde esta perspectiva, la experiencia de este profesorado se asemejaría a las vivencias del estamento estudiantil, aunque sin disponer de circulares que permitan garantizar el reconocimiento legítimo y protección de su propia identidad.

No obstante, y a pesar de este silencio imperante, existen también experiencias de visibilidad de docentes gays y lesbianas en Chile que amplían la comprensión de la diversidad sexual en las escuelas. Frente a ello, se propone poner el acento ya no en el efecto de las normas sociales sino en la agencia de estos individuos, asumiendo que aquellos pueden enfrentarse estratégicamente a la violencia homofóbica presente en sus escuelas. En este caso,

presentarse como docente gay o lesbiana tendría que ser interpretado a partir del trabajo individual y las dinámicas de negociación de la identidad en el espacio escolar. Lo anterior, en un contexto de sociedades posmodernas en las que el programa institucional cede paso crecientemente a la agencia individual como mecanismo de integración social (Martuccelli, 2010; Dubet, 2016).

Revisión de la literatura

La violencia homofóbica y la confrontación de normas ambiguas

El posicionamiento de los docentes gays y lesbianas en el sistema escolar chileno no puede ser comprendido sin antes examinar los efectos de la denominada violencia homofóbica en los procesos de construcción de la identidad y la subjetivación resultante. En términos generales, el privilegio social asignado sistemáticamente a la heterosexualidad en la vida social (Rubin, 1986; Wittig, 1980; Foucault; 2007; Butler, 2011) da forma a un sistema estructural que sanciona todo aquello que se aleja de dicha norma, mediante distintas prácticas de discriminación, marginación y violencia que mantiene las relaciones de poder que naturalizan el privilegio heterosexual y la hacen aparecer como la única orientación sexual legítima o posible. Ese sistema de sanciones, que varían en distinto grado, es lo que en décadas recientes ha sido identificado como violencia homofóbica, concepto que asume una disposición activa a la sanción y relaciones de poder que infiltran distintas prácticas sociales cotidianas y que toman distancia de la noción de homofobia como un fenómeno individual y no social (Barrientos, 2015; Fraïssé & Barrientos, 2016).

Desde este punto de vista, más que una coacción directa entre individuos, la violencia homofóbica incluye también las maneras como la exclusión y la discriminación se expresan en las instituciones sociales, en las prácticas, políticas, reglas y códigos de conducta, ya sea mediante el silenciamiento como también las formas específicas de hacer visible lo diferente (Fraïssé & Barrientos, 2016). Por esta razón, la violencia homofóbica debe ser comprendida no solamente a partir de acciones individuales hostiles hacia personas homosexuales, sino también por un espectro de prácticas que reproducen las diferencias entre sexualidades al mismo tiempo que mantienen una jerarquía entre ellas, sobre la base de la sanción social, y por la minimización de la violencia resultante (Echagüe & Barrientos, 2018). En este sentido, la violencia homofóbica forma parte de un espectro más amplio de violencias hacia la diversidad sexogenérica –en ocasiones denominada violencia LGBTIQfóbica– aunque, en este caso, en virtud del objeto de estudio nos limitaremos a comprender los efectos de una violencia específica hacia las personas homosexuales.

En el caso de Chile, si bien la sociedad ha sido más proclive a la aceptación de la homosexualidad en la esfera pública y política, este movimiento presenta importantes matices: pese a la mayor legitimidad asignada a esta orientación sexual, prevalece la resistencia a que las personas homosexuales puedan adoptar niños o trabajar con alumnos en las escuelas (Barrientos, 2015; Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, 2020). Dicha ambigüedad, por lo tanto, tendrá consecuencias en cómo se entenderá la violencia homofóbica y la discriminación resultante para los docentes homosexuales. Debe considerarse además que las y los profesores homosexuales en el sistema escolar deben resolver dos mandatos aparentemente contradictorios entre sí: uno, presentarse como un profesional de la educación dessexualizado y, dos, adherir al ethos gay contemporáneo que celebra el orgullo de la propia sexualidad y que propende a su visibilidad en todos los espacios sociales (Connell, 2014). En este sentido, surge la pregunta sobre cómo se resuelve esta tensión y de paso se examina el peso específico que cada sistema de normas puede tener para efectos de interpretar la propia posición dentro de un sistema cruzado por la violencia homofóbica (Henderson, 2019; Richard, 2019; Brett, 2022).

En el primer caso, la construcción moderna del magisterio se entiende a partir de la articulación del trabajo escolar con lógicas de cuidado que excluyen el interés y la sexualidad personales (Gibson, 2015; Poblete Núñez, 2018; Richard, 2019, Fifield, 2020). No obstante, la forma de mostrar esta asepsia es diferente para hombres y mujeres. Para los primeros, asumiendo de suyo la heterosexualidad y fijando un modelo de autoridad que se sostiene sobre la expresión de la fuerza y la virilidad (Richard, 2019); para las segundas, afirmando una feminidad maternal tradicional altruista y una tendencia inherente al autosacrificio y el cuidado (Neary, 2017; Poblete Núñez, 2018). Cualquier desviación de la norma (hombres amanerados, mujeres hipersexuales o varoniles, etc.), supone la desvalorización del trabajo profesional, una merma en su autoridad personal e incluso su exclusión de la escuela (Rudoe, 2010; Ferfolja & Hopkins, 2013; Brett, 2022).

En el segundo caso, el ethos gay se ha construido en la medida en la que los movimientos sociales han presionado por un mayor reconocimiento de las sexualidades no hegemónicas y los derechos de personas LGBTI+, específicamente en países de altos ingresos (Weeks, 2011, Barrientos, 2015). Este ethos no puede entenderse independientemente del valor que la sexualidad personal ha adquirido para la comprensión del individuo: aquella es vista como consustancial a la individualidad y como un campo de trabajo subjetivo (Bozon, 2009; Weeks, 2011; Illouz, 2014). En consecuencia, el ethos del orgullo gay sería también fruto de un imperativo que impulsa a los sujetos a expresar una sexualidad coherente en la vida social. Por tal razón, se esperaría que un o una docente homosexual sea modelo tanto de lucha por los derechos civiles como también de autoaceptación aun si dicho ethos se articula desde un punto de vista preponderantemente masculino (Connell, 2014; Brett, 2022).

Por ello, la agencia personal opera dentro de un contexto cultural ambiguo. Las distintas formas de exclusión escolar de la homosexualidad adulta predisponen un alta autovigilancia y discreción entre los docentes gays y lesbianas (Catalán Marshall, 2018), así como una lógica de acumulación de credenciales de productividad, competencia y prestigio docente, útiles a la hora de protegerse frente a una hostilidad (Neary, 2017). Sin embargo, estas autorregulaciones no implican per se que se permanezca siempre en silencio. Así, el modo de entender la opresión que experimentarían los docentes homosexuales cambia de foco: lo relevante es comprender el costo que para cada individuo tendría el ser invisible frente a un contexto ambiguo que mandata la visibilidad individual y la discreción al mismo tiempo.

Las regulaciones del sistema escolar

El trabajo del individuo nunca es independiente del entorno en el que se realiza y esto supone atender a cada contexto normativo específico. En Chile la tipificación de la discriminación en la escuela aparece en las primeras políticas de convivencia escolar producidas por el Ministerio de Educación, que proponían mejorar la calidad educacional atendiendo a los principios de equidad y no discriminación, disposiciones que se fortalecen con la Ley 20.536 sobre violencia escolar (2011). Posteriormente, la Ley 20.845 de inclusión escolar (2015) prohibiría explícitamente la discriminación arbitraria por orientación sexual en las escuelas, seguida por las orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2016) y, más recientemente, por la Circular N°812 (2021) que garantiza el derecho a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes en el ámbito educacional que regula aspectos relativos a la inclusión educativa de estudiantes trans. Cualquiera sea el caso, las normas protegen al estamento estudiantil, por lo que los docentes LGBTI+ siguen sin contar con políticas específicas que tipifiquen la violencia que debido a su orientación sexual pudieran sufrir (Rojas et al., 2019).

Paralelamente, las culturas escolares específicas pueden generar formas específicas de violencia homofóbica. En algunas escuelas chilenas se tiende a organizar una narrativa comprensiva de la homosexualidad (donde el estudiantado homosexual es considerado como objeto de respeto, atención, o incluso protección), pero desde una perspectiva paternalista y sin problematizar o reconocer los procesos de individuación sexual de los estudiantes

LGBTI+, su agencia personal o la validez de sus estrategias de autoafirmación (Astudillo Lizama, 2016; Rojas et al., 2019). Lo mismo ocurre con las diferentes formas en las que se organiza la expresión de género en cada escuela, donde las prescripciones emanadas del proyecto educativo o las formas de entender la sexualidad juvenil van determinando distintas expectativas conductuales sobre el estudiantado con el consecuente tratamiento diferenciado de los sujetos (Richard, 2019). Evidentemente, este último efecto puede extenderse también al profesorado de la misma comunidad educativa.

La posición de cada sujeto depende de las etiquetas sociales disponibles en cada espacio social. En esto, el análisis interseccional advierte que las posiciones personales no dependen de un único factor o marcador social de la diferencia, sino de las interacciones entre distintas formas de organizar el poder en la sociedad (Collins & Bilge, 2016). En el caso que examinamos, además de la orientación sexual, el género, la edad o la identificación personal con una determinada clase social serían elementos importantes por considerar. No obstante, en las sociedades modernas, al menos formalmente, se asegura el derecho a la autodeterminación identitaria (de Singly, 2010). Esto supondría que los individuos pueden o no adscribir a las categorías con las que son leídos socialmente. En este caso, un profesor homosexual podría elegir no ser entendido a partir de su orientación sexual: puede o no considerar imperativo identificarse con el colectivo LGBTI+, puede entender o no el trato recibido a partir de su género o clase social, etc. Luego, lo relevante será observar como ese principio formal se condice o no con la realidad de los sujetos.

Ergo, vale la pena interrogarse sobre las subjetividades resultantes y las formas estratégicas de posicionarse frente a la norma social respecto de la homosexualidad. De esta manera se puede ir más allá de la opresión para comprender cómo los profesores gays y lesbianas entienden, resisten o incluso reproducen la violencia homofóbica en su lugar de trabajo.

Metodología

Para abordar los objetivos de investigación se utilizó una aproximación cualitativa. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, que pusieron el acento en la descripción de las acciones para visibilizar la orientación sexual en distintos contextos sociales, en el repertorio de discursos sobre la homosexualidad presentes en el espacio escolar y en las explicaciones que los sujetos daban a la elección de sus prácticas de presentación de sí.

La muestra correspondió a 21 personas entrevistadas, residentes en Santiago y alrededores, quienes fueron contactados a través de llamados realizados por organizaciones LGBTI+ y, a posteriori, mediante un método de bola de nieve. Este método tiene algunas limitaciones: en términos de distribución por género, solo seis entrevistadas corresponden a mujeres. No obstante, se aseguró heterogeneidad en otros criterios muestrales: edades entre 24 y 50 años y antigüedad docente entre dos y 24 años; todo lo anterior, en establecimientos de distinta dependencia administrativa (públicos, particulares que reciben subvención estatal y privados) y proyecto educativo (laico, religioso). Todos quienes participan son docentes en ejercicio, no ocupan cargos directivos en la escuela y se presentan ante el entrevistador como individuos que están fuera del clóset en su lugar de trabajo (siendo este último un criterio explícito de inclusión muestral). Cada entrevista dispuso un consentimiento informado validado ante la institución del investigador, explicitando el tratamiento anónimo de la información y archivos.

Los datos obtenidos fueron analizados siguiendo una metodología de análisis cualitativo de contenido, cuyo énfasis está puesto en la asignación de valor a las afirmaciones hechas por los sujetos y su contenido manifiesto, es decir, del sentido de lo que una persona quiere comunicar (López Noguera, 2002). Considerando el carácter exploratorio de esta investigación y el hecho de que sus participantes se posicionan a partir de una estrategia de autoafirmación y visibilidad en la escuela, se privilegia sobre todo reconocer los componentes básicos de

las experiencias vividas y las decisiones tomadas para ser alguien visible, antes que las condiciones sociales de producción del discurso. Conforme a lo anterior, los temas que organizaron la pauta de entrevistas sirven de base para el desarrollo de un análisis categorial, es decir, para la búsqueda de frecuencias con la que determinadas ideas se abordan. Es importante señalar que, a diferencia de los estudios cuantitativos, no se busca establecer tendencias sino más bien comprobar la importancia que determinados temas tienen dentro del sistema de denotaciones de un autor (Riba, 2017). Adicionalmente, y en la medida de lo posible, se buscó comparar enunciados según el género y el tipo de proyecto institucional al cual adscribían las personas entrevistadas para incorporar en el análisis algunas variables de contexto. De esta manera, se buscó acceder a los procesos de posicionamiento personal a partir de la adopción, distanciamiento y uso estratégico de las normas sociales descritas por la persona (Dubet, 2010), entendiendo que estas últimas están situadas tanto histórica como espacialmente, siendo este contexto parte fundamental del proceso de interpretación de los códigos de análisis generado (López Noguera, 2002).

Resultados

A partir de lo expresado por los y las entrevistadas se pueden distinguir los siguientes ejes discursivos:

1.- Narrativas respecto de la visibilidad homosexual. El primer posicionamiento depende de cómo cada persona decidirá presentarse ante los demás. Para quienes participaron del estudio, estar fuera del clóset implica presentarse como gay o lesbiana principalmente ante el núcleo familiar, haya sido este el primer o el último espacio social donde cada sujeto haya nombrado su orientación sexual. Luego, el trabajo tiende a ser un lugar donde visibilizarse como individuo homosexual es visto más bien como algo secundario, lo que explica que las acciones de visibilidad dentro de tal espacio sean más estratégicas y selectivas que en el caso de la familia. En otras palabras, en el trabajo prima el pragmatismo frente a un contexto ambivalente y no la lealtad que se asocia a la familia. Luego, en la escuela las estrategias de visibilización pueden variar entre la discreción (permanecer oculto lo más posible), la visibilización selectiva (decidir hacerse visible dependiendo de las circunstancias) y el activismo (visibilizarse permanentemente y de forma anticipatoria), tanto entre sujetos como también a lo largo del tiempo para una misma persona.

Ahora bien, la mayor parte de las personas entrevistadas declara haber vivido experiencias específicas de discriminación homofóbica a lo largo de su vida, con los consecuentes sentimientos de malestar que esto supone. En tales casos, se predispondría una forma específica de salir adelante, que se inscribe dentro del ethos gay del orgullo, el cual supondría una actitud y una forma de comportamiento específicas. Esto queda en evidencia cuando las personas se menosprecian a sí mismas por no ser más frontales ante la homofobia o lesbofobia, como también en las retóricas de autosuperación que movilizan algunos docentes homosexuales híper visibles (hombres entrevistados que fueron candidatos a concursos de belleza gay nacionales e internacionales), en cuyo caso el mostrarse en posesión de sí mismos es identificado como una fuente de autoridad frente a los estudiantes.

Finalmente, abundan los relatos referidos a los pequeños detalles o situaciones que ponen en evidencia la homosexualidad personal, donde no siempre funcionan las estrategias calculadas: lapsus verbales que evidencian que la persona está en pareja con alguien de su mismo sexo, las consecuencias no calculadas de portar tal o cual vestimenta, o los rumores que circulan en la escuela, por ejemplo. En tales casos, visibilizarse es leído como una forma de avanzar en la coherencia personal.

Yo ya llevaba hartos años trabajando en el colegio y cuando me preguntaron “¿Cómo se llama ella?” significaba que querían que yo contara, que querían escucharlo de mi propia voz, y no a partir de un rumor que yo asumo ya corría. Al final haberlo dicho me liberó (mujer, 42 años).

2.- *El desplazamiento simbólico de la discriminación.* En paralelo con el punto anterior, es importante consignar que, para muchos y muchas participantes del estudio, su posición personal dentro de la escuela se entiende más bien a partir de elementos diferentes a su orientación sexual: poseer belleza física, tener un capital económico mayor que el resto de colegas o mostrar una frontalidad de carácter inesperada para el entorno escolar. El elemento que más destaca dentro de estos discursos es el uso de estrategias hipercompensatorias profesionales para desplazar la mirada a aspectos distintos a la homosexualidad.

Una vez leí que nosotros los gays tratábamos de compensar el hecho de serlo, destacando en todo lo demás, [siendo] súper buenos alumnos y súper buenos trabajadores. Como que en el fondo uno está tratando de compensar siempre (hombre, 38 años).

Lo que me ayuda es el trabajo y la responsabilidad, así yo tapo bocas para que el tema de la homosexualidad pase a segundo plano (hombre, 32 años).

En tales casos, la visibilidad de la orientación sexual pierde el carácter político que supondría una estrategia de visibilidad propia del activismo, en consonancia con un contexto cultural y escolar que –además– tiende a ser ambivalente frente a la homosexualidad de los sujetos. Tal ambivalencia puede ser observada en cómo los sujetos perciben que serían protegidos o no por su institución en caso de alguna controversia relativa a la divulgación de su orientación sexual o a la relación que se pueda establecer entre esto y determinadas decisiones pedagógicas. Por tal razón, las estrategias de compensación profesional son entendidas como barreras de defensa personal. Un ejemplo de esto corresponde al ejercicio de una autoridad convencional basada en la fuerza, incluso a veces de manera exagerada en comparación a un docente heterosexual.

Los profesores gays que yo he visto que imponen autoridad, son unos pesados atroces (...). Entonces creo que sí, si hay una desventaja en el ejercicio de la autoridad [para los profesores gays], y más con los niños hombres [sic] que con las niñas (hombre, 30 años).

3.- *Las diferencias de posicionamiento dentro de la escuela.* Las personas entrevistadas coinciden en que los cambios socioculturales con relación a la homosexualidad se expresan claramente en los nuevos valores del alumnado, mucho más abiertos a la diversidad que las generaciones precedentes. En contraste, subsiste el temor a ser visibles delante de cierto grupo de apoderados y apoderadas porque se piensa que estos aún adscriben a valores más tradicionales y son quienes pueden generar un conflicto organizacional. Esta situación dificulta comprender las formas específicas que adopta la violencia homofóbica en el caso de cada estamento. Esto se observa claramente en el temor que algunos entrevistados manifiestan frente a cómo los estudiantes –aparentemente más comprensivos– manejarán finalmente la intimidad compartida.

Es interesante destacar, además, que esta distinción generacional es leída de manera natural, sin asociarla a cambios en la socialización de los y las jóvenes y menos aún a la ampliación de las normativas vigentes que buscan evitar la discriminación. En el discurso recogido, la Ley Antidiscriminación, la Ley de Inclusión Escolar o las Orientaciones para la inclusión de estudiantes LGBTI+ del Ministerio de Educación nunca son identificadas como potencial fuente de protección profesional ante controversias. Más bien, lo que opera acá es un trabajo de responsabilización personal, asociado a la decisión de elegir o permanecer en una determinada escuela en virtud del prestigio asociado a trabajar en ella. Es el sujeto quien termina por asumir el costo de integrarse a una comunidad potencialmente reproductora de la violencia homofóbica.

Uno tiene que entender que uno elige el espacio donde quiere trabajar y el espacio donde uno quiere trabajar tiene que ser un espacio donde uno se sienta cómodo, donde se sienta feliz y se sienta acogido (hombre, 36 años).

Quizás no me siento tan abiertamente libre respecto a [sic] mi orientación sexual o lo que puedo expresar sobre ella, pero tampoco me siento censurado. Yo me pongo límites y no me siento tan libre en ese sentido, pero siento que hay una dignidad como profesional mucho más valorada, porque tengo contrato y porque voy creciendo dentro de la carrera como profesor, cosa que en el otro colegio no veía posible. Es como abandonar un poco de libertad personal por la seguridad laboral y así lo vi (hombre 28, años).

Ahora bien, estas posiciones dependen también de las redes de sociabilidad de cada persona. Así, estar en pareja tiene un efecto ambivalente: tener una relación es fuente de preocupación por el eventual riesgo de sobrexposición que traería revelar dicha información, pero a la vez funciona como un verificador de que el sujeto tiene una sexualidad controlada. En paralelo, la participación en una organización LGBTI+, aunque escasa dentro de este estudio, refuerza la sensación de empoderamiento personal, pues la propia experiencia empieza a ser entendida como expresión de una estructura social. Por tal razón, las relaciones de camaradería dentro de la escuela son presentadas como el mejor ejemplo de gestión personal. Si bien en algunos casos ciertos colegas pueden ser una fuente de inhibición, en la mayoría de los casos se cuenta con un grupo aliado que conoce la orientación sexual personal y que actúa como fuente de apoyo y forma de identificación positiva con el espacio laboral. Esto es particularmente relevante si dentro de quienes fungen como aliados o aliadas se encuentran personas del equipo directivo.

En el trabajo de ahora a la directora la conozco mucho, entonces para mí fue un gran punto de decidirme ir allá es saber que podía estar absolutamente fuera del clóset (mujer, 45 años).

Aun cuando no todas las personas participantes del estudio han dado a conocer su sexualidad ante la dirección escolar (por considerarlo inoportuno o innecesario), existe coincidencia en el rol que cumple para dar garantía política de que la escuela será un espacio seguro para cualquier individuo homosexual, incluido los y las docentes que trabajan en ella.

4.- La clase social y las culturas escolares. Más allá de la orientación religiosa o laica de los proyectos educativos, se observa que en establecimientos de mayor capital económico y sociocultural la expresión de género resulta ser un problema más significativo que la orientación sexual en sí. Dichas escuelas tenderían a vigilar ciertos códigos específicos de masculinidad y feminidad con una marcada impronta de clase: la gestión de las apariencias y de los gestos se vuelve un elemento clave que moldea la manera de evidenciar la homosexualidad dentro del lugar de trabajo.

En un carrete¹ estábamos como tres o cuatro y les dije que les tenía que contar que era lesbiana. Una se sorprendió porque yo llevaba mucho tiempo trabajando ahí y me decía que cómo [era posible, porque] yo que era tan femenina, si acaso estaba segura de mi homosexualidad (mujer, 30 años).

Conozco el caso de un profesor de Historia. Lo iban a contratar en un colegio muy católico y al final no lo contrataron (...). No ocultaba que era gay, tenía fotos en redes sociales con su pololo² y sé que después su profesor de la práctica le dijo que estaba bien, pero que hay cosas que es mejor guárdaselas, que hay casos que es mejor ser discreto (hombre 30 años).

Este tipo de adecuación podría explicar por qué en tales establecimientos no se encuentren docentes que reivindicuen una expresión de género no normativa, ni profesores homosexuales hipervisibles (como es el caso de entrevistados que han sido concursantes a certámenes de belleza gay). Por el contrario, en las escuelas de sectores vulnerables, la visibilidad homosexual puede ser considerada como una forma de resiliencia: demostrar

1. Chilenismo para fiesta (n. de la corr.).

2. Chilenismo para pareja (n. de la corr.).

cómo se puede afrontar la adversidad y la discriminación constituye un recurso para confrontar los problemas propios del entorno (como el consumo y tráfico de drogas, o el uso de la violencia para resolver conflictos). El acento aquí está puesto no en mantener una apariencia controlada, sino más bien en demostrar la capacidad de autoconducirse pese a las dificultades y ofrecer alternativas.

Hay una niña que hasta hoy viene a verme, porque le emocionó que yo haya dicho que era gay en clases. A pesar de que el colegio está estigmatizado por flaute³, me dijo que yo había demostrado que se podía vencer la discriminación (hombre, 27 años).

Es una cosa súper constante en las poblaciones, hay un componente de la rudeza. Al ser hombre tienes que ser rudo, agreste, falto de respeto y maleducado. Yo, en cambio, gay, siempre intentaba ser cordial (hombre 32 años).

Discusión

Al poner atención en la agencia personal de aquellos profesores que visibilizan su homosexualidad en la escuela, se comprueba cómo el trabajo individual constituye un elemento central de su discurso, bajo la idea de decisión y adaptación. Contrariamente al posicionamiento a partir de la opresión, existe la idea de que es posible visibilizar la propia identidad a partir de decisiones personales y del cálculo de riesgos que son percibidos de distinta forma según la trayectoria y las circunstancias individuales. Como hemos visto, las estrategias de visibilidad son entendidas buscando asegurar cierta coherencia personal, algo que hace sentido cuando se piensa cómo se organizan las decisiones individuales en torno a la sexualidad contemporánea (Bozon, 2009). Al mismo tiempo, queda en evidencia cómo lo anterior puede variar mucho entre individuos, en este caso, considerando al menos el género, el capital social de cada sujeto, como también las culturas organizacionales en términos de clase.

En este estudio las mujeres resultan más invisibles que los hombres y los hombres femeninos son menos visibles que los hombres masculinos. En el primer caso, el dato más significativo radica en la dificultad para acceder a entrevistas con mujeres homosexuales, más que la dificultad para analizar sus respuestas. Considerando que el método de contacto más desarrollado fue el de nuestro tipo bola de nieve, comparativamente, los hombres podían sugerir mayor número de contactos que las mujeres. Esto podría ser atribuido, tal como señalaron las entrevistadas, a las mayores reservas y dificultades para que alguien pueda presentarse socialmente como lesbiana, a la insistente negación del lesbianismo en el espacio público y del cual el lugar de trabajo forma parte (Rudoe, 2010), como también al efecto que el propio género del investigador (hombre cis) tiene a la hora de acceder a los primeros contactos que dan origen al muestreo y que tradicionalmente han producido un efecto de invisibilización de las mujeres (Browne, 2007). Ese solo dato permite evidenciar cómo la discriminación no debería ser asociada con una sola forma de opresión –la orientación sexual–, sino como una intersección de relaciones de poder que regulan, en este caso, la expresión pública de una sexualidad de lo que aparece o no como válido de acuerdo con otras normas sociales que regulan la identidad (Collins & Bilge, 2016). En el segundo caso es posible hipotetizar que la posibilidad de aparecer como un hombre que gestiona su visibilidad homosexual depende del hecho de no haber sido delatado antes por su expresión de género u otra situación, algo que los hombres femeninos viven con mucha más frecuencia.

Por otra parte, la intersección entre normas sobre orientación sexual, género y adscripción de clase social, entre otras, permite comprender cómo las estrategias de visibilización de las personas entrevistadas se asocian, primero, con un desplazamiento de la fuente de discriminación hacia otros elementos más tolerables que eliminan

3. Persona de clase social baja que suele mostrar un comportamiento agresivo y viste de forma un tanto extravagante (n. de la corr. Basada en la Real Academia Española).

la experiencia de exclusión social o, segundo, con una estrategia de sobrecompensación –o sobreidentificación– personal que elude el estigma (Goffman, 2006). En paralelo, muestra la plasticidad con la que se construye la identidad contemporánea: es fácil observar las resistencias de los sujetos a ser leídos desde un único atributo personal; en este caso, la orientación sexual, incluso cuando el posicionamiento de los y las participantes en el estudio considera que la homosexualidad no resulta fuente de estigma total (de Singly, 2010; Dubet, 2017).

Es quizás aquí donde la ambivalencia social chilena hacia la homosexualidad y experiencia docente genera mayores dificultades a los sujetos. Volvemos sobre la relativa opacidad que existe ante la discriminación que podrían ejercer algunos estudiantes hacia docentes homosexuales, la cual suele ser pasada por alto al asumir la mayor apertura de dicho estamento. Diferentes estudios muestran como el estudiantado LGBTI+ sigue considerando que sus escuelas son espacios inseguros (Kosciw & Zongrone, 2019; Unesco, 2020) y cómo la discriminación opera especialmente mediante discursos de negación o estigmatización que se han trasladado a espacios como las redes sociales. En este sentido, las formas de opresión pueden persistir no solamente en el silenciamiento que viene de la mano de los adultos en la escuela (Catalán Marshall, 2018), sino también a través de la dificultad de interpretar correctamente las intenciones de los estudiantes cuando realizan preguntas personales a los y las docentes, tal como lo muestran las entrevistas.

En paralelo, se puede pensar que el apoyo familiar redundará en una mayor sensación de seguridad personal que permite negociar una mayor la visibilidad en la escuela. Sin embargo, esto no siempre es así: en relación con la familia, la cultura latinoamericana supone que el acto de la salida del clóset no sea visto solo como una liberación personal, sino también como un intento de conservar mediante la lealtad un vínculo fundamental para el sujeto (Marcelino Nascimento & Scorsolini-Comin, 2018). Ergo, el acto de salir del clóset tampoco es vivido exclusivamente desde el ethos del orgullo gay. Por ende, las estrategias de visibilización en el trabajo no necesariamente son vividas desde la tensión normativa que propone Connell (2014), sino más bien desde la gestión de la coherencia personal propia de la cultura local. En tal sentido, la falta de políticas de protección de los sujetos adultos LGBTI+ en la escuela tampoco es vivida como un elemento de menoscabo ni logra constituirse en una demanda activa para quienes han sido entrevistados.

Estas situaciones contradicen en parte la demanda de ser alguien activo en cuanto se trata de elegir lugar de trabajo. A la luz de los datos aquí presentados se evidencia cómo las decisiones de visibilidad de los y las docentes no dependen exclusivamente de su mera voluntad, sino que su agencia personal se debe ajustar a las normas de cada espacio social. Pensando que cuestiones como el pudor o la discreción son construidas socialmente y reflejan una adscripción de clase, se comprende el por qué la manera de aparecer como docente gay o lesbiana en la escuela nunca es igual dentro de un sistema altamente segregado como el chileno. Lo anterior sería resultado de un mercado educativo que refuerza la tendencia de los establecimientos a funcionar como mecanismos de reproducción social y donde el respeto a la expresión binaria del género será más importante en aquellos establecimientos de élite que forman masculinidades y feminidades hegemónicas (Madrid, 2016) que en escuelas donde la vulnerabilidad social genera otras condiciones de vigilancia sobre los sujetos que cuentan con menos espacios privados donde gestionar su homosexualidad (Astudillo Lizama, 2022).

Si la expresión de género es un terreno donde se juega la coherencia personal, la visibilidad de la propia orientación sexual no es ajena a la manera como cada individuo lee los límites y prescripciones asignadas socialmente a cada identidad (Cover, 2018). Luego, una cosa es llamarse públicamente gay o lesbiana –con las distintas estrategias adaptativas que muestran los relatos– y otra cosa es mostrarse públicamente como homosexual –hacerse acompañar por una pareja del mismo sexo en la escuela, introducir alguna actividad curricular sobre el movimiento LGBTI+– porque en el primer caso es más fácil cumplir la regla del magisterio desexualizado. La forma de reproducir la violencia homofóbica está dada por el hecho que los docentes heterosexuales nunca son

confrontados a las mismas decisiones estratégicas: no deberán cuestionarse sobre las consecuencias de mostrar sus relaciones y una modificación curricular concerniente a incluir la diversidad sexual y de género en sus clases nunca sería leída como una cuestión personal.

Pese a que el acento de la investigación ha sido puesto en el trabajo individual, es preciso reconocer que los sujetos no se entienden como entidades aisladas, de allí que la visibilidad homosexual se relacione con aquellos vínculos que consideran significativos. Los grupos aliados o las organizaciones LGBTI+ constituyen una posibilidad de movilización personal, al reforzar la legitimidad de las propias decisiones y evitar el ensimismamiento identitario. El trabajo individual depende de una serie de relaciones sociales e institucionales que van dando forma a la experiencia misma de la individualidad (Martuccelli, 2010; Dubet, 2016). En el caso de la escuela, la confluencia de mandatos sociales y culturas específicas va generando un espacio social donde los individuos se encuentran con determinadas prescripciones y prohibiciones para ejercer su autoafirmación y autoidentificación. En un contexto que enfatiza la coherencia personal, ese aislamiento es el que perpetua la violencia homofóbica: si la norma social mandata que los sujetos deben evidenciar que están en control de su sexualidad y que se reconocen en ella (Bozon, 2009; Illouz, 2014), la violencia se relaciona cada vez más con las condiciones desiguales para enfrentar ese desafío. El silenciamiento de la homosexualidad es reemplazado por las pruebas desiguales para mostrarse en posesión de sí mismo. La ambigüedad con la que se aborda la homosexualidad en la sociedad chilena y en las escuelas, finalmente, individualiza las decisiones sin ofrecer condiciones de reconocimiento equitativas del trabajo personal.

Conclusiones

En este artículo se ha mostrado la experiencia de docentes que se presentan como personas fuera del clóset en su lugar de trabajo y que han evidenciado distintas estrategias de visibilización dentro de su comunidad escolar. En este caso, sus narrativas toman distancia de la idea de opresión, para poner el acento en la estrategia adaptativa y de autoafirmación que describen. Considerando esto último, los docentes gays y lesbianas reproducirían la violencia homofóbica propia del contexto, no porque sufran discriminación abierta, sino porque tienen escaso espacio de reflexión sobre las condiciones micropolíticas del entorno escolar que son productoras de la diferencia que las y los docentes viven más o menos cotidianamente. La violencia, en este sentido, se desplaza de la coacción a la subjetivación individual, puesto que la integración al espacio escolar, a diferencia de un profesor heterosexual, se vive a partir del cálculo y la estrategia, del tener que aprender a decirse constantemente y saber hacerlo dentro del marco de reglas que no son comunes a sus pares en la escuela (Jenlink, 2020; Brett, 2022).

Al mismo tiempo, estos y estas docentes confrontan la violencia homofóbica, al ofrecer una visibilización inédita de la homosexualidad adulta dentro de un lugar de trabajo que todavía no ha incorporado una política laboral antidiscriminación. Desde este punto de vista, para los docentes participantes de este estudio, la resistencia radica en la libre elección de este riesgo profesional.

La centralidad asignada a este esfuerzo personal requeriría además reconocer las diferencias en el modo de enfrentar este riesgo, respecto de docentes heterosexuales que no lo corren, o entre docentes homosexuales que enfrentan condicionantes y horizontes morales distintos. Desde esta óptica, resultaría más fácil comprender por qué determinadas personas tienden a entender su posición escolar desde otros elementos y no desde la violencia homofóbica, manteniendo así parcelas de identidad que no entran en conflicto entre sí. Conforme a lo que sostiene Dubet (2016) la experiencia de la discriminación supone que los sujetos elaboran una hipótesis sobre aquello que explica su tratamiento diferenciado. Queda abierta la pregunta respecto de cómo esas hipótesis pueden cambiar a lo largo del tiempo y en virtud de las experiencias acumuladas frente a distintos conflictos. También

se podría analizar el peso que tiene la relación entre ubicación geográfica y pautas culturales en el repertorio de estrategias de visibilización homosexual, en la medida en la que el estudio fue hecho en un área metropolitana, con condiciones culturales específicas de socialización LGBTI+ (Rojas et al., 2019).

En paralelo, y esta es otra limitación del artículo, queda abierta la interrogante sobre cómo la identidad personal es construida no solamente a partir de lo que cada sujeto dice de sí, sino también a partir de cómo se integra la mirada que otros tienen de aquel (de Singly, 2010; Cover, 2018). Una futura investigación podría precisamente integrar opiniones de estudiantes y apoderados para contrastar el valor dado a las estrategias de visibilización hasta ahora presentadas. De esta manera, sería más fácil reconocer los mecanismos sociales que perpetúan la diferencia y la desigualdad, dentro de un sistema escolar que, pese a los cambios normativos, todavía no propende a la igualdad de reconocimiento.

Financiamiento: esta investigación es financiada por el proyecto PAI77180085 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

El artículo original fue recibido 31 de enero de 2023

El artículo revisado fue recibido el 15 de septiembre de 2023

El artículo fue aceptado el 28 de septiembre de 2023

Referencias

- Astudillo Lizama, P. (2016). La Inestable Aceptación de la Homosexualidad. El Caso de las Escuelas Católicas de Elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Astudillo Lizama, P. (2022). The Changing Geography of Homosexuality in Santiago de Chile: Is the Individual a New Space for Analysis? En M. Blidon, & S. Brunn (Eds.), *Mapping LGBTQ Spaces and Places. A Changing World* (pp. 263-277). Springer.
- Astudillo Lizama, P., & Faúndez García, R. (2021). A silent acceptance: Teachers' attitudes towards sexual orientation, gender identity and expression (SOGIE) diversity in Chile. *Educational Policy Analysis Archives*, 29, 142. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5907>
- Barrientos, J. (2015). *Violencia Homofóbica en América Latina y Chile*. El Desconcierto.
- Bodenhofer González, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cismnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, (12), 101-125. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>
- Bozon, M. (2009). *Sociologie de la sexualité*. Armand Colin
- Brett, A. (2022). Under the spotlight: exploring the challenges and opportunities of being a visible LGBT+ teacher. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2143344>
- Browne, K. (2007). Lesbian geographies. *Social & Cultural Geography*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/14649360701251486>
- Butler, J. (2011). *Bodies that Matter: On Discursive Limits of Sex*. Routledge
- Catalán Marshall, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del Clóset: Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100057>
- Catalán Marshall, M. (2021). Inclusive LGTBI+ school practices: A critical look at the field of research from the Global South. *Educational Policies Analysis Archives*, 29, 141. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6145>

- Circular N°812, de 21 de diciembre de 2021, que garantiza el derecho a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes en el ámbito educacional. *Superintendencia de Educación*. Santiago, Chile, 2021. <https://www.ayudameduc.cl/ficha/inclusion-de-los-ninos-ninas-y-estudiantes-lgtbi>
- Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Connell, C. (2014). *School's Out. Gay and Lesbian Teachers in the Classroom*. University of California Press.
- Cover, R. (2018). *Emergent Identities. New Sexualities, Genders and Relationships in a Digital Era*. Routledge.
- de Singly, F. (2010). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Pluriel.
- Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo Veintiuno.
- Echagüe, C., & Barrientos, J. (2018). Interrogating Homophobic Violence in a Public High School in Northern Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1–44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Ferfolja, T., & Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311-324. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.794743>
- Fifield, S. (2020). Teachers as Sexual Strangers. En P. M. Jenlink (Ed.), *Sexual Orientation and Teacher Identity* (pp. 87-102). Rowman and Littlefield.
- Fraïssé, C., & Barrientos, J. (2016). The concept of homophobia: A psychosocial perspective. *Sexologies*, 25(4), e65-e69. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2016.02.002>
- Foucault, M. (2007). *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Galaz, C., Troncoso, L., & Bravo, S. (2021). Resisting heterosexualization in secondary education: Tensions related to LGTB+ inclusion in Chile. *Educational Policies Analysis Archives*, 29, 145. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5953>
- Galaz, C., Troncoso, L., & Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Gibson, M. (2015). “Heroic Victims”: Discursive Constructions of Preservice Early Childhood Teacher Professional Identities”. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 142–155. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1032449>
- Gofmann, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Henderson, H. (2019). Silence, obligation and fear in the possible selves of UK LGBT-identified teachers. *Gender and Education*, 31(7), 849-865. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1354125>
- Illouz, E. (2014). *Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism*. Polity Press.
- Jenlink, P. (2020). Negotiating Identity as LGBTQ Teacher: A Critical Pedagogy of Learning to Teach. En P. M. Jenlink (Ed.), *Sexual Orientation and Teacher Identity* (pp. 1-10). Rowman and Littlefield.
- Kosciw, J. G., & Zongrone, A. D. (2019). *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. GLSEN.
- Ley 20.536, de 8 de septiembre de 2011, sobre violencia escolar. *Ministerio de Educación*. Santiago, Chile, 17 de septiembre, 2011, N°20.536. <https://bcn.cl/2f9eq>
- Ley 20.845, de 29 de mayo de 2015, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Ministerio de Educación*. Santiago, Chile, 8 de junio, 2015, N°20.845. <https://bcn.cl/2f8t4>
- López Noguera, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610>
- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (22), 369-398. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>
- Marcelino Nascimento, G., & Scorsolini-Comin, F. (2018) A Revelação da Homossexualidade na Família: Revisão Integrativa da Literatura Científica *Trends in Psychology*, 26(3), 1527-1541. <https://doi.org/10.9788/TP2018.3-14Pt>

- Martuccelli, D. (2010). *¿Existen individuos en el sur?* LOM.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo*. MINEDUC.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2020). *XIX Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile*. MOVILH.
- Neary, A. (2017). Lesbian, gay and bisexual teachers' ambivalent relations with parents and students while entering into a civil partnership. *Irish Educational Studies*, 36(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1289702>
- Poblete Núñez, X. (2018). Performing the (Religious) Educator's Vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Riba, C. (2017). *El análisis de contenido en perspectiva cualitativa*. UOC.
- Richard, G. (2019) *Hétero, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antiopressive à la sexualité*. Remue-Ménage.
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGBTI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15478/13814>
- Rudoe, N. (2010). Lesbian teachers' identity, power and the public/private boundary. *Sex Education*, 10(1), 23-26. <https://doi.org/10.1080/14681810903491347>
- Salas Guzmán, N., & Salas Guzmán, M. (2016) Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Unesco. (2020). *2020 América Latina y el Caribe. Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción*. UNESCO-OREALC.
- Weeks, J. (2011). *Lenguajes de la Sexualidad*. Nueva Visión.
- Wittig, M. (1980). The straight mind. *Feminist Issues*, 1, 103-111. <https://doi.org/10.1007/BF02685561>