



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

La Educación Sexual como recurso para la reivindicación de las disidencias sexuales y de género en la educación científica chilena: desde la política educativa y el currículum al caso de un colegio católico de Chillán

Seminario para optar al Título de
Profesor(a) de Educación Media en Biología y Química

JOSÉ DANIEL VENEGAS INOSTROZA

Profesora guía: Johanna Camacho González

Fecha de entrega: 26 de diciembre del 2020

Santiago – Chile

Este seminario de título se realiza bajo el marco del proyecto FONDECYT 1201229 a cargo de la Dra. Johanna Camacho González titulado “Prácticas pedagógicas del profesorado de ciencias en un nuevo escenario. Tensiones y desafíos para la justicia social”.

Introducción

Los planteamientos visibilizados por el movimiento feminista desde el 2018 en Chile han tomado una trascendental relevancia que ha permitido promover una cultura crítica trasladable a diversos escenarios de nuestra sociedad. Esto ha implicado la reconsideración de diversas construcciones sociales que han estado naturalizadas a lo largo de la historia o carentes de acciones frente a la necesidad de replantear los estándares por los que se producen las desigualdades o inequidades entre los distintos grupos que la conforman. Este marco supone grandes desafíos para la educación, puesto que se reconoce a la escuela como un espacio que reproduce ciertas estructuras de poder que constituye un espacio institucional opresivo para muchos sujetos (Abett de la Torre, 2014; Cornejo, 2017), pero también como un potencial espacio reformador que permite trabajar en entender y vivir estas relaciones de otra manera (Abett de la Torre, 2014). Este reconocimiento, que incluso se hereda de grupos sociales y feministas desde el retorno a la democracia en los 90' (Abett de la Torre, 2014), conlleva e insta a repensar las maneras en que se construye el conocimiento en la educación, las prácticas pedagógicas mediante las cuales se realiza y las representaciones sociales heredadas bajo las que se toman las decisiones didácticas de manera explícita o que subyacen a estas prácticas (currículo oculto) (Camacho, 2018) considerando que la intervención educativa “genera los mecanismos por los cuales se reproducen conocimientos sobre (y para) las vidas de las poblaciones” (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016, p.97).

El debate por la promulgación de una Ley de Educación Sexual Integral que, en septiembre del 2019, entró como proyecto de ley a la Cámara de Diputadas y Diputados chilena bajo el nombre de *“Establece normas generales en materia de educación sobre afectividad, sexualidad y género para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado”* (12955-04, 2020), comenzaba definiéndose, desde su fundamentación, como una extensión de este mismo planteamiento feminista, sin embargo, terminó siendo rechazado y archivado en el mes de octubre del 2020.

El proyecto de ley trajo consigo diversas opiniones respecto a la reformulación de los programas curriculares y de la legislación actual en torno a la Educación Sexual (desde ahora, ES). Interrogantes por la razón de la proposición de cambios en la legislación y críticas al proyecto por considerarse un atentado a la libre enseñanza, así como la sexualización temprana de los infantes; son algunas de las apreciaciones que el mismo proyecto intentaba desbancar con la propuesta de

una instrucción adecuada durante toda la escolaridad de los estudiantes de Chile en materia de Educación Sexual Integral (desde ahora, ESI). Diversos grupos políticos y sociales son referenciados en este documento durante la etapa de las audiencias en las sesiones de la comisión del proyecto, permitiendo nutrir el diálogo con las visiones de los distintos representantes de la sociedad respecto de la integración y derogación de artículos que propone el proyecto de ley y que evidencian que el debate es esencialmente amplio, multidimensional y caracterizado por diversas polarizaciones que surgen de los pensamientos políticos y creencias de cada sector en torno a lo que piensan que es y posibilita la ES y ESI.

Con los antecedentes discursivos de estos distintos grupos que propuso este proyecto de ley, queda claro que la propuesta nos invita, a través de una mirada crítica a la legislación actual en torno a la ES y a la identificación de la manera en que se enseña esta (considerando que es un derecho del estudiante recibirla), a reconocer falencias en lo que consideramos actualmente como ES en Chile y ponerla bajo escrutinio desde sus bases epistemológicas y las decisiones que toma cada establecimiento y docente en torno a qué enseñar, cómo hacerlo y para qué hacerlo.

Este es sin duda un debate que pone en jaque las diversas apreciaciones de los grupos sociales y que tiñen la ES con apreciaciones que pueden no definirla en su totalidad. Estas mismas percepciones o tradiciones respecto a la ES (Rivera, Sepúlveda y Camacho, 2015) son las que podemos encontrar en las decisiones pedagógicas que toman los docentes a la hora de enseñarla y los establecimientos por normarla, considerando a las intervenciones educativas del profesorado como un mecanismo de reproducción de visiones (Galaz et al. 2016) y que desembocará en una apreciación de la ES actual en particular, tal como lo representan aquellos discursos.

Actualmente, no existe una ley de Educación Sexual Integral en Chile, por tanto, es reconocido en el sector público la necesidad de un marco normativo que permita solventar los grandes problemas que han tenido las políticas públicas de ES propuestas en los últimos años. Tal como se menciona en este proyecto, actualmente se aborda la ES “desde una arista valórica y no social, cuya óptica se reduce a una responsabilidad exclusiva que se impone a las familias desde el conservadurismo, la morbosidad y criminalización” (12955-04, 2020, p.3), lo que se traduce en un aula moralizante de la sexualidad. De la misma manera, la ES “se realiza desde el ámbito de la salud, especialmente enfocado en fertilidad, sin entender la sexualidad y afectividad como una cuestión integral propia

de las personas” (12955-04, 2020, p.3), estando supeditado a los principios y valores de cada establecimiento educacional y sin entender que la dimensión sexual del ser humano no se reduce solamente a cuestiones reproductivas o de cuidado de ITS.

Ante esto, surge el interés por observar estos hechos en la dimensión práctica. Para efecto de reflexionar sobre la intervención educativa, me he situado entre las observaciones de aula durante mis prácticas de formación inicial docente y las experiencias de escolaridad como estudiante de enseñanza media y básica. Del contraste entre estas dos temporalidades surgen las más comunes comparaciones, como los modos de enseñanza, de interacción y de desarrollo de aprendizajes; componentes bien definidos por la didáctica. Sin embargo, a lo que me deseo remitir en este estudio es a un componente que cruza transversalmente estas experiencias y que involucra mi interés personal, y que considero relevante en mi conformación como sujeto social y docente: la configuración de la identidad como sujeto influenciada por la enseñanza, en específico, a través de las representaciones de *ser* en Ciencia y en la Educación Sexual respecto a las identidades disidentes sexuales y de género en la sociedad.

Durante mi práctica inicial docente, el segundo semestre del 2019, tuve la oportunidad de realizar observaciones simultáneas en los cursos de Ciencias Naturales en séptimo básico y de Biología en segundo medio en un colegio apostólico evangélico de la comuna de La Florida. Esta coincidencia me permitió obtener un panorama general del tratamiento de la ES, las representaciones de identidades disidentes, así como el modelo de enseñanza de la ES en este establecimiento. Esto solo me llevó a asombrarme por la deficiencia de modelos de referencia en términos de disidencias sexuales, en la comprensión y representación de identidades no binarias y por un limitado ajuste de los contenidos de Educación Sexual a fines reproductivos y altamente binarios y sexistas, entre otras características. En su momento, estos elementos me llevaron a indagar en la direccionalidad de esta enseñanza y el caso omiso de las necesidades que proponen los estudiantes en torno a la diversidad de identidades, para encontrarme con limitaciones de carácter ideológico que provienen desde los lineamientos de la institución y la escasa formación de los profesores en torno a estas temáticas. De esta manera, hallándome frases del profesorado de Ciencias del tipo: “hago clases desde lo biológico”, “toda pregunta será respondida de manera honesta, pero primando lo teórico-biológico”, “sin promover, por así decirlo, el homosexualismo” y “sin nada que tenga que ver con el género” (Registro etnográfico José Venegas, s.f.); que finalmente tiñen a la ES con apreciaciones

de la diversidad que distan de ser un reflejo de la realidad compleja de la sexualidad y de lo que se espera para una ESI y que interpretan la construcción de la identidad sexual y de género contraria a elementos biológicos/naturales. De manera particular, esas vivencias me hicieron preguntarme respecto a las consecuencias de las decisiones didácticas en torno al contenido de Sexualidad, la omisión de representaciones de *ser* distintas a las heteronormadas y la visión de la Sexualidad como un aspecto meramente biológico y determinista con alcances de desarrollo biológico y sanitario (reproducción, fertilidad, prevención de contagios de ITS, etc.); respecto de la visión que tendrán los estudiantes de lo que es la Sexualidad, su propia sexualidad y cómo se manifiesta la diversidad en su entorno, considerando que “la escuela es un lugar privilegiado de socialización, donde toman lugar diferentes procesos de identificación, subjetivación y participación, pero también de violencia, exclusión y discriminación, aspectos que tienen impacto en la experiencia individual” (Rojas, Fernández, Astudillo, Stefoni, Salinas & Valdebenito, 2019, p.3).

Estas formas de reconocimiento u omisión se enmarcan en la realidad del sistema escolar chileno que, a pesar de reconocerse en él transformaciones en el reconocimiento de identidades LGBTI, de la mano de cambios sociales que involucra la identificación de discursos y reflexiones en torno a lo diverso y lo diferente en lo que expresan actores escolares, no se reconocen transformaciones profundas, lo que se traduce en inclusión de sujetos individuales o diferentes, sin problematizar el cómo se construye esta norma que los clasifica como inconvenientes de la normalidad que sustenta el sistema sexo/género; discursos que también expresan muchas veces opiniones individuales o que no significan un cambio de la enseñanza, ni menos una crítica a la ausencia de experiencias de cuerpos e identidades diversas en el currículo (Rojas et al., 2019).

En este mismo sentido, tomando en cuenta que la manera en que se visibiliza la diversidad sexual y de género influencia las dinámicas escolares respecto a cómo se viven estas relaciones entre grupos, Cornejo (2017) halla, a la luz de lo expuesto por la UNESCO (2012) al situar a Chile como el país más homofóbico en el ámbito escolar latinoamericano, que las denuncias de discriminación por orientación sexual en el sistema escolar chileno entre los años 2009 y 2015, estuvieron motivadas por medidas disciplinarias adoptadas por los establecimientos, que buscaban reprimir y sancionar a los estudiantes LGBT disidentes sexuales, reforzando los elementos que caracterizan a la homofobia escolar, inspiradas en heterosexismos y una especie de jerarquización de las

sexualidades, donde se sitúa a la heterosexualidad en la cima y al resto de sexualidades patologizadas o fuera de lo normal; donde prima una visión masculinista-hegemónica que violenta y excluye a aquellas identidades no heteronormadas en el ámbito educativo, amparada en la transmisión de valores de igualdad y libertad dentro de un modelo jerárquico patriarcal y androcéntrico (Galaz & Poblete, 2019). Considerando que, además de las políticas educativas generales, “no es casual tampoco que las propuestas de educación sexual en Chile, en su mayoría, escondan las disidencias sexuales y genéricas” (Cornejo, 2017, p.894-895).

Estos antecedentes demandan una intervención educativa adecuada e inclusiva por y para las disidencias sexuales y de género, que potencie y promueva un diálogo crítico en torno al tratamiento de estas identidades en el marco normativo en el cual se están gestando sus desigualdades (Rojas et al., 2019), para lograr una inclusión efectiva y crítica; y que, tal como expone Galaz et al. (2016) respecto de Morgade (2006), son situaciones que se asocian a la ausencia de una mirada crítica de género y de perspectivas feministas para repensar la Educación Sexual, lo que facilita la reproducción de visiones particularmente reduccionistas de una sexualidad natural, limitadas a dimensiones biológicas, sin considerar la dimensión histórica por la que se configuran los cuerpos sexuados (influencias sociales, de género, económicas, religiosas, generacionales, de capacidad y étnicas), que darán forma a la manera en que se viven las sexualidades. De manera tal que la Educación Sexual se ubica en un campo de disputa política, donde se releva como un dispositivo que establece los límites entre lo que es aceptable para la sociedad y las maneras de vivir y practicar la sexualidad que quedan fuera (Galaz & Poblete, 2019); que, en Chile, se caracteriza por agentes educativos poco preparados y desinformados que agravan el descuido de las autoridades educacionales que, aún a la luz de la Ley de inclusión del 2015, no reconocen específicamente a los grupos disidentes y excluidos por los establecimientos educacionales (Cornejo, 2017). Esta falta de representación y visibilidad dentro de estos contextos normativos como la escuela, es el que Galaz et al. (2016) respecto de lo que propone GLSEN (2014) relaciona con el fomento de discursos homofóbicos y transfóbicos, bullying y acoso escolar; generado por una reproducción de la heteronormatividad que sustenta espacios de inseguridad en estudiantes LGTBI.

De esta manera, en el marco de los antecedentes legislativos actuales, este trabajo tiene como objetivo comprender la visibilización de las disidencias sexuales y de género en la política pública,

el currículo y en las percepciones de una docente de Biología de un colegio católico de Chillán sobre Educación Sexual, que permita reflexionar la ES como un recurso potencial para la reivindicación de relaciones de desigualdad entre identidades heteronormadas y disidentes, considerando la influencia de los discursos que estos contenidos sustentan; esperando nutrir la ya caracterizada necesidad que propuso el proyecto de ley y los estudios internacionales del carácter integral en ES, involucrando aspectos como la perspectiva de género y una educación inclusiva efectiva y crítica para con las disidencias no heteronormadas. De la misma manera, retomar la relevancia del rol del profesorado de Ciencias, al ser el encargado de la Educación Sexual en Chile, en la reproducción y crítica de las construcciones de *ser* heteronormadas y binarias.

Marco Teórico

Educación Sexual Integral

La Sexualidad

Entender la Sexualidad desde lo conceptual no se puede realizar desde una única disciplina o aspecto. Tal como propone Mella y Rebolledo (2020), se entiende por Sexualidad a “aquella dimensión del ser humano que incluye el conocimiento y conceptos del cuerpo, lazos afectivos, amor, sexo, género, identidad de género, orientación sexual, intimidad, placer y reproducción” (p.13), que la visiona como un concepto amplio y complejo que no puede ser definido en una sola dimensión, sino que abarca aspectos sociales, históricos, culturales, psicológicos, espirituales y religiosos, incluso políticos. Similar concepción que exponen Ramos y Schiavoni (2008), donde asumen una concepción compleja de la realidad de la práctica de la Sexualidad, que ha sido resultado de aproximaciones desde diversas ciencias y que es mediada por procesos socioculturales, que la impregnan no sólo de caracteres individuales, asociados a la Biología propia del individuo, sino que dialogan con la sociedad y la cultura y, por lo tanto, no puede reducirse a una categoría netamente biológica. De esta manera, la Sexualidad representa una estructuración mediatizada que, a causa de ello, se encuentra en constante cambio y evolución.

En este sentido, López y Fuentes (1993) aclaran que la sexualidad no puede entenderse por sí misma enajenada de todo lo demás, puesto que lo biológico, lo intelectual, lo lingüístico y lo afectivo mediatizan con las maneras en que practicamos el ser sexuados, es decir, estas características mediatizan con aspectos como la identidad, el rol, los deseos, los sentimientos, así como las fantasías y las conductas sexuales. Por ende, “la sexualidad no solo mediatiza todo nuestro ser, sino también está mediada por lo que somos” (Ramos y Schiavoni, 2008, p.8). De esta manera, se considera necesario que el abordaje de esta Sexualidad, a través de procesos de enseñanza aprendizaje (Educación Sexual), involucre una perspectiva interdisciplinaria y articulada entre distintos campos de conocimiento (tanto áreas biológicas como antropológicas).

En tanto se entiende que la Sexualidad no responde a un atributo estático, sino que se inscribe más como una construcción, se realza como una necesidad para aquellas instancias educativas que transversalizan estas construcciones, reconociéndose entonces que toda educación es sexual y por

tanto no omisible (Morgade, 2011), deban involucrar el trabajo de carácter integral por la Educación Sexual.

En consecuencia de ello, el referirse a Educación Sexual de carácter integral (ESI) implica pensar en un proceso educativo que involucra la enseñanza y el aprendizaje de aspectos relacionados a la Sexualidad (sean aspectos cognitivos, emocionales, físicos o sociales), con el propósito de asistir en la preparación de los niños, niñas y adolescentes con saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que le permitirán desarrollar una práctica de su sexualidad de manera saludable, respetuosa y protegida (UNESCO, 2018; Mella y Rebolledo, 2020).

Desde la UNESCO (2018) se caracteriza a esta Educación Sexual Integral por ser: *científicamente precisa*, en tanto entrega hechos y evidencias en torno a la salud sexual y reproductiva, así como una práctica responsable de la sexualidad; *gradual y adecuada a la edad y etapa del desarrollo*, que reconoce a la sexualidad como una construcción que se media desde temprana edad y, por ende, se debe asistir desde allí de manera pertinente y recursiva; *con base en un currículo*, que explicita el tratamiento abordable por los docentes; *integral*, en la medida que reconoce las dimensiones que hacen parte de la Sexualidad y que no corresponde a una única intervención; *con un enfoque en derechos humanos*, asumiendo que el acceso a la información debe ser equitativo por derecho y quien aprende debe de sentirse libre de violencia respeto a su sexualidad; *con base en igualdad de género* (con perspectiva de género), que admite que la sociedad se enmarca en normas de género que pueden influir como sustento de desigualdades que podrían afectar la salud y bienestar y, a su vez, reconoce la existencia de una diversidad de género que debe recibir un trato igualitario; *cultural y contextual*, que releva la influencia de los contextos en la manera en que viven las relaciones entre personas de un entorno; *transformativa*, respecto de la formación de una sociedad justa y solidaria a través de la promoción de aptitudes de pensamiento crítico y la cultivación de valores y actitudes positivas en torno a ello; y, por último, *capaz de desarrollar aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables*.

Perspectiva feminista

Tal como evidencian Ramos y Schiavoni (2008), entender la Sexualidad enmarcada dentro de los procesos de socialización, realza la necesidad de trabajar en la educación para la sexualidad como un proceso enfocado en desarrollar aspectos cognitivos sobre el conjunto de fenómenos biológicos,

psicológicos y socioculturales que se articulan en la construcción de la sexualidad humana, de modo que se produzca una reflexión crítica sobre el conjunto de saberes, creencias, actitudes y valores que orientan el comportamiento de los individuos en la sociedad. En este sentido, el proceso educativo se torna una

instancia de intercambio entre sujetos, que supone establecer un vínculo de respeto y atención hacia las diferencias con el otro, para generar un diálogo fluido entre interlocutores en juego y así posibilitar la expresión auténtica y espontánea de sus maneras de ser y sentir. (Ramos y Schiavoni, 2008, p.9)

Por lo tanto, se puede reconocer que la escuela es un lugar privilegiado de socialización donde se construyen y transforman los procesos de subjetivación de las relaciones entre estos interlocutores que puede enriquecer la identificación y participación (Rojas, et al., 2019), así como también se puede reconocer como un espacio vinculado a la reproducción de estructuras de poder que perpetúan desigualdades (Camacho, 2020), donde toman lugar procesos de violencia, exclusión y discriminación (Rojas et al., 2019).

En este sentido, las leyes contra estas desigualdades y discriminaciones en el ámbito educativo no bastan para cesar la violencia, considerándose fundamental apuntar a una transformación de la cultura, las mentalidades y las prácticas sociales por las cuales se producen estos efectos (Valdés et al. 2011). Es entonces donde se considera que las propuestas feministas son centrales en las transformaciones sociales que se enuncian, generando cambios concretos en los modos en que se construyen las realidades y las relaciones (Galaz et al., 2016).

Tal como presenta Camacho (2020),

El aporte de los movimientos feministas, se orientan hacia la superación de la desigualdad de género, la opresión/dominación de las mujeres por los hombres y las diferencias sociales de manera más transversal en donde se incluye como preocupaciones la clase, raza, etnicidad, sexualidad, discapacidad, entre otras. (p.3)

Bajo esta mirada de la escuela por la justicia en torno a las sexualidades, Cornejo (2017) explica que tradicionalmente se pensaba que esta institución poco tenía que ver con las controversias y luchas de la reivindicación de los derechos que se daban en campos sociales, por lo que “había

poca conciencia de que ella no solo es portadora y expresión de la discriminación, sino que en su seno se gestan y germinan muchas de las creencias que nutren y refuerzan sus manifestaciones sociales” (p.881).

Esta perspectiva feminista por la justicia social que se reconoce como pilar de la Educación Sexual Integral a nivel internacional, como propone Galaz et al. (2016), problematiza las intervenciones educativas como parte de procesos de construcción de subjetividades y de relaciones sexuadas y generizadas, que releva que las posibilidades de vivir las sexualidades se construyen bajo un orden tradicional, binario y opresor sexo/género.

Diversidad sexual, heteronormatividad y disidencias

Cuando hablamos de “*diversidad sexual*” referido como el concepto que se refiere a la existencia de múltiples tipos de expresiones sexuales, Morgrovejo (2008) problematiza su enunciación en tanto reconoce tres usos problemáticos:

1) su uso como eufemismo o forma “decente para referirse públicamente a individuos o grupos estigmatizados con palabras vulgares”; 2) su uso como término “sombrilla”, para agrupar a esos individuos o grupos estigmatizados por sus prácticas sexuales o su identidad sexo-genérica; y 3) su uso para referirse a la otredad de la trilogía de prestigio “macho-masculino-heterosexual”. (p.63)

A lo que Marcial (2004) plantea que el concepto lleva en sí mismo un problema, ya que esta *diversidad* incluye también prácticas, discursos y referentes o subjetividades simbólicas asociadas a la heterosexualidad. Sin embargo, a pesar de su utilidad, su uso ha hecho perder de vista el valor político de la resistencia a un sistema heterocentrado. (Morgrovejo, 2008)

Respecto a lo mismo, Collignon (2011) plantea que

La asunción de la existencia de una diversidad expone de forma implícita que hay un referente (común) a partir del cual se pueden definir y señalar la diversidad. Diversidad es un término que plantea "variedad", "diferencia", lo que implica que hay un referente sobre el cual se marca la variación y la diferencia. Cuando hablamos entonces de diversidad sexual, estamos hablando de variedad sexual, de diferencia sexual, de lo que es diferente,

distinto y variado con relación a algo establecido como "natural", "normal" o "común". El reconocimiento de la diversidad no contiene en su interior un principio moral sino un principio de referencia. (p.136)

Por lo que pensar esta diversidad sexual la releva como una categoría que devela la constitución de una norma y que demarca aquello que se considera normal o deseable respecto de la sexualidad (Collignon, 2011).

De esta forma, cuando hablamos de heteronormatividad, estamos desnaturalizando la heterosexualidad como norma estándar para practicar la sexualidad, afirmando que opera como un régimen político que promueve relaciones de poder desigual entre los géneros y sexualidades (Galaz, et al. 2016). Así, al referirnos y seguir hablando de “disidencia sexual”, y no desde la “diversidad sexual”, expresa un posicionamiento político de resistencia a todo intento de “normalización” (Morgrovejo, 2008) e instala una separación de la común doctrina, creencia o conducta; de disidir de aquello (González, 2016). Por lo tanto, al entender la heterosexualidad como régimen político se reconoce una imposición y la obligatoriedad de la norma que construye, la cual es constantemente resistida (Galaz et al. 2016) por los grupos disidentes sexuales y de género (disidentes de lo heterosexual y binario); subversión que se traduce muchas veces en formas de discriminación (Guerra, 2009).

La condición performativa de la inclusión educativa

El sentido intrínseco de *educación inclusiva*, tal como propone Ocampo (2019), se funda en el ideal de la transformación social. Es esta misma pretensión transformadora que se promueve con la visión de la ESI por parte de la UNESCO (2018) y que constituye una meta permanente para la educación que se apoya en un conjunto de políticas de imaginación (Ocampo, 2019). A este hecho es lo que Rozas (2016) interpreta como que “la acción humana no está precedida por la existencia de una ontología fuerte y natural, sino por un conjunto de prácticas lingüísticas que, incluso, instauran nuevas realidades: hacen cosas con palabras” (p.281).

Respecto de esto, surge el concepto de performatividad como recurso del reconocimiento de otro. En este sentido, siguiendo la propuesta de Rozas (2016), un sujeto queda habilitado “si es capaz de contar y crear su historia dentro de un marco comunicacional que permita dicha construcción”

(p.282), significando que el proceso comunicacional refiere tanto al reconocimiento como a la escucha consciente de la existencia del sujeto. Con esto, se trae a juego que el comportamiento o performance que realizan los sujetos al “contar su historia”, de existir accionando en el marco de un reconocimiento de su existencia, se revela estrechamente ligado con el valor que se le atribuye, por tanto, enraizado en aspectos convencionales que habilitan su aparición como nueva realidad (performatividad). En esto hay una interdependencia entre el registro de un imaginario donde el sujeto es “sujeto de deseo” y el registro de lo simbólico, del lenguaje.

Es así como, según Austin (1982), se asimila la “performatividad” a la capacidad del lenguaje de realizar una acción. De esta manera, diferenciando tres dimensiones del acto lingüístico; los actos locutivos (lo que se dice), los actos ilocutivos (lo que se intenciona) y los actos perlocutivos (el efecto que se genera), por ende, la performatividad queda asumida en la dimensión ilocucionaria.

Esta performatividad es asumida por Butler (2001) en su capacidad para crear la situación que se nombra. En este sentido, la autora resalta en la perspectiva de género el cómo los cuerpos sexuados que no responden a una lógica heteronormada performan su existencia a través de sí mismos, objetivando su existencia. Butler (2001) realza que la manera en que toma fuerza la autoridad de la norma, en este caso del género, es a través de su reiteración, se acumula a medida que se sigue enunciando, al mismo tiempo que su capacidad está en devenir otra cosa. Por esto, asegura, que la subversión de la norma depende de la ruptura de la misma performatividad por la cual se sostiene.

En este sentido puede entenderse el sexo y el género como una construcción del cuerpo y de la subjetividad fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que acaban naturalizándose y produciendo la ilusión de una sustancia, de una esencia. Tales producciones genéricas y sexuales se dan en el marco de la denominada por Butler, Matriz Heterosexual. (Duque, 2010, p.88)

Si retomamos la fuerza transformativa de lo que representan las políticas de imaginación de la educación inclusiva, nos damos cuenta de que la simple afirmación no deviene en transformaciones institucionales (Ocampo, 2019), puesto que no todo acto lingüístico de instauración posee necesariamente la capacidad de realizarla, es decir, transmiten información, pero no es capaz de movilizar un real cambio u obligatoriedad.

La noción de performativo debe ser repensada en el contexto teórico-metodológico y ético-político de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, la fuerza performativa –capacidad de generar algo, sinónimo escultórico de la realidad– de la inclusión penetra y trasciende la escucha empática que suscita en cada uno de sus oyentes, articulando una acción de dislocación. A esta propiedad –pieza estructuradora de la noción de inclusión– he denominado función de audibilidad. Su fuerza discursiva gesta la transformación, la moviliza y le asigna un estatus intervencionista de la realidad. Se propone crear efectos de constitución sobre lo declarado. Recupera la potencia de la palabra. Su naturaleza discursiva y política actúa a favor de un proceso de subjetivación, su trazabilidad instala pautas que crean un nuevo estilo de subjetividad. (Ocampo, 2019, p.11)

Este es un punto de mayor interés en la Educación inclusiva, puesto que, si la fuerza de enunciación performativa se encuentra ligada a un campo de obligatoriedad social, entonces es plausible que su campo discursivo comprometa no solo a la transformación del mundo y a la creación de futuros posibles, sino que más bien, con la erradicación de todo formato o estructuras de poder (Ocampo, 2017). Por lo tanto,

Su enunciación discursiva se caracteriza por intervenir un conjunto de regulaciones sociopolíticas atravesadas multiaxialmente, por diversas expresiones del poder y patologías sociales crónicas, con el objeto de propender hacia un singular sistema de transformación. La inclusión delimita su ámbito de intervención en lo estructural, en lo relacional y en la cotidianeidad de lo sociopolítico. Reconfigura el espacio político ratificando una política ontológica de lo menor y una actividad sígnica denota una metáfora basada en el universo-mosaico. (Ocampo, 2019, p.12)

Si se piensa de esta manera, entonces, es posible generar una transformación respecto de las sexualidades y géneros, en la medida que los discursos performativos involucren dinámicas en el marco de lo metodológico y que oscile entre la estabilidad y la ruptura.

La iterabilidad –repetición– es lo que autoriza un determinado fenómeno, es aquello que va acompañada de una alteración, reafirma así, un significante y concepto en permanente transformación. Las condiciones de posibilidad de la acción performativa en el campo de

la inclusión, quedan sujetas a la capacidad de decir algo nuevo, mediante una repetición de validación subversiva. (Ocampo, 2019, p.15)

Educación Sexual: el caso de Chile

Comparado con el panorama internacional que promueve la implementación de programas de Educación Sexual Integral, Chile no posee una legislación respecto a ESI. El caso de la Educación Sexual en el territorio chileno y los avances que ha tenido en términos legislativos y curriculares han sido más bien recientes. Tal como exponen Molina y Jara (2019), la evolución de la Educación Sexual en Chile se puede dividir en cuatro periodos característicos:

El primero entre 1970-1973, se caracteriza por el inicio de la institucionalización de la Educación Sexual. El segundo entre 1973-1991 que se caracteriza por el silencio Gubernamental en esta materia y el desarrollo de estudios y experiencias por otras instituciones. El tercero entre 1991-1994 que se caracteriza por la participación del Ministerio de Educación que define un marco político general de referencia. El cuarto periodo que se inicia a mitad de 1995 y corresponde al desarrollo de diferentes estudios y propuestas de programas para la Atención Integral de Adolescentes en Salud Reproductiva y Educación Sexual. Este período culmina con las JOCAS, pero sin estrategias para la instalación de la Educación Sexual en el Sector Público, a través de la capacitación y participación del cuerpo docente, pilar fundamental para insertar transversalmente esta temática, en la Reforma educacional. (p.15)

Entre 1996 y 2009, los avances en Educación Sexual se caracterizaron por experiencias administrativas centralizadas del Ministerio de Educación (MINEDUC). Posterior a ello, el 2011, durante el primer gobierno de derecha posterior a la dictadura, se inicia una nueva experiencia en Educación Sexual Nacional con el financiamiento de fondos centralizados y de 7 programas¹ elegidos e inscritos en esa cartera, los que fueron elegidos entre el MINEDUC y el Ministerio de

¹ Adolescencia. Tiempo de Decisiones - Aprendiendo a Querer - Curso de Educación Integral (CESI) - Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA) - Programa de Educación en Valores de la Sexualidad y Afectividad (PAS) - Programa TeenStar - Sexualidad, Autoestima y prevención del embarazo en la Adolescencia.

la Mujer en conjunto, y que son ofrecidos a los establecimientos escolares para que puedan optar (Molina y Jara, 2019).

Tal como presentan Rivera et al. (2015), la proposición de los programas de Educación Sexual “tuvo en consideración las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2006) y UNESCO (2010) y fue elaborada en varias universidades del país” (p.134). Con ello, se dejó a libre elección de los establecimientos el programa a utilizar de acuerdo con su misión, visión y Proyecto Educativo Institucional (PEI). Siendo relevante el hecho de que, a pesar de su base integral y capacidad de progresión en el tiempo, “no se evidencian antecedentes que den cuenta sobre su cobertura en los establecimientos educativos nacionales” (p.136).

A pesar del vacío legislativo en torno a una ESI en Chile, desde las “Oportunidades curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género” (MINEDUC, 2018), se reconoce dentro de un nuevo enfoque de calidad educativa el cómo se ve fortalecida la implementación de un programa de ES por distintas leyes y marcos normativos. Estas legislaciones corresponden a consideraciones transversales a la educación en general en un marco de derecho a la educación de manera inclusiva, segura, equitativa, etc. Estas son:

Ley 20.370 (2009) *Ley General de Educación*, que proporciona oportunidades para la formación de personas integrales capaces de participar activamente en el fortalecimiento de la democracia y en la construcción de una sociedad mejor.

Ley 20.418 (2010) que *Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. En esta se promulga la obligatoriedad que todo establecimiento reconocido por el Estado debe implementar un programa de ES. Y se considera la única ley que se enuncia directamente relacionada a ES.

Ley 20.536 (2011) sobre *Violencia Escolar*, que fija lineamientos para enfrentar la violencia entre estudiantes a nivel de comunidad escolar, promoviendo un enfoque formativo armónico entre sus actores sin violencia arbitraria de ningún tipo.

Ley 20.609 (2012) que *Establece Medidas contra la Discriminación (Ley Zamudio)*, donde se instala un mecanismo judicial que restablece el imperio del derecho cuando se comete un acto

discriminatorio arbitrario (sea etnia, condición socioeconómica, religión, opinión política, orientación sexual, identidad de género, etc.).

Ley 20.845 (2015) *Ley 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*. Involucra una serie de reformas que buscan entregar y asegurar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes puedan recibir una educación de calidad, sin selección y con la libertad de elegir el colegio y PEI que prefieran los estudiantes.

Circular 0768 (2017) sobre los Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la Educación. “Elaborada bajo principios de inclusión, establece como principios orientadores para todas las comunidades educativas en los conceptos de dignidad del ser humano, interés superior del niño, niña y joven, la no discriminación arbitraria y la buena convivencia escolar.” (MINEDUC, 2018). Además, indica a los sostenedores y directivos la obligación de respetar los derechos que resguardan a los estudiantes, junto con la toma de decisiones administrativas, sociales y educativas para garantizar el no acoso discriminatorio. Y, si el estudiante es mayor de edad, precisa la posibilidad de que el colegio deba reconocer la identidad de género del estudiante y la puesta en práctica de medidas de apoyo necesarias.

En adición de los currículos, se ofrecen a modo complementario “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género” (MINEDUC, 2016) y “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género” (MINEDUC, 2018). En términos curriculares, el MINEDUC afronta la ES actual mediante oportunidades curriculares en el área de Ciencias Naturales en 6to básico, 7mo básico y 2do Medio, de manera conjunta con otras asignaturas que relacionan instancias explicitadas en los currículos y en estas orientaciones descritas, como en Orientación, Historia, etc.; en conjunto con orientaciones que encauzan la ES a aspectos relacionados a un carácter integral, pero supeditado a la elección de un programa y visión de su PEI.

Estructura de la investigación

Problema de investigación

El reciente rechazo del proyecto de ley de Educación Sexual Integral (ESI) en Chile, ha instalado la inquietud e incertidumbre por la perpetuidad de la reproducción de desigualdades en la Educación Sexual actual en materia de visibilización y reivindicación de las identidades disidentes no heteronormadas, que hasta ahora posee un marco normativo y legislativo que entra en conflicto con la libertad de enseñanza amparada en la constitución de 1980, lo que posibilita la libre instrucción de la Educación Sexual a partir de las visiones de cada institución y/o docente de ciencias. Desde una mirada escasamente trabajada en Chile, se plantea la necesidad de indagar y comprender, en el marco de la legislación actual, la manera en que se visibilizan las identidades disidentes, relativas a género e identidad u orientación sexual, en la política pública y el currículo nacional de Ciencias, así como a través de las concepciones sobre Educación Sexual e identidades disidentes de una docente de Biología de un colegio católico de Chillán. Y, junto a ello, repensar la Educación Sexual desde la perspectiva de género como un potencial espacio reivindicador de estas identidades, así como en el rol del profesorado de ciencias, encargado de la Educación Sexual en la escolaridad chilena, en la conformación de estas relaciones.

Pregunta de investigación

¿De qué manera se visibilizan las disidencias sexuales y de género en la Educación Sexual desde su legislación y normativa curricular a su implementación en Biología en un colegio católico de Chillán?

Objetivo general

- Comprender la visibilización de las disidencias sexuales y de género en la política pública, el currículo y en las percepciones de una profesora de Biología de un colegio católico de Chillán; relativas a la implementación de la Educación Sexual.

Objetivos específicos

- Analizar la manera en que se visibiliza la diversidad sexual y de género en las políticas educativas y el currículo de Educación Sexual las percepciones de una docente de Biología.
- Determinar los factores que influyen la implementación de la Educación Sexual para la visibilización de identidades disidentes en las percepciones de una docente de Biología.
- Reconocer los principales desafíos en la implementación de una Educación Sexual para la visibilización de identidades disidentes en las percepciones de una docente de Biología.

Perspectiva metodológica

Tipo de estudio: El estudio se realizó en tres etapas, considerando una perspectiva metodológica enmarcada desde un paradigma cualitativo, con un diseño metodológico detallado por Bartolomé (1992), respecto de Lather (1992), con el propósito de *comprender*, en la medida que busca comprender, entre otras cosas, los fenómenos que suceden en el ámbito educativo y social, las prácticas socioeducativas y la manera en que se toman las decisiones, hacia el desarrollo de conocimiento a partir de las interpretaciones de estos descubrimientos.

La primera etapa consistió en un acercamiento exploratorio a la visibilización y tratamiento de los conceptos que clasifican a la disidencia sexual y de género en los documentos legislativos y curriculares del gobierno de Chile relacionados a Educación Sexual, así como en los discursos de una docente de Biología de un colegio católico de Chillán en la visibilización de estas identidades en la implementación de la Educación Sexual y los factores y limitaciones que releva de su experiencia. La segunda etapa correspondió a la codificación abierta de estas clasificaciones encontradas, así como de los discursos relacionados a las vivencias de la implementación de la Educación Sexual en Biología por parte de la docente; con el fin de levantar categorías emergentes de los resultados de las indagaciones. Finalmente, la tercera etapa consistió en el análisis triangulado de los hallazgos producidos en estas categorías a la luz de las investigaciones especializadas en torno a la construcción de las otredades sexuales y la educación inclusiva auténtica por las disidencias sexuales y de género.

Recolección de datos y caracterización de la muestra: La recolección de datos se realizó mediante la selección de las políticas públicas y orientaciones curriculares, basada principalmente en la pertinencia que tienen para el objeto de estudio. En este caso, la Educación Sexual en Chile se expresa a través de las asignaturas de Orientación y Biología, a la vez que la conceptualización de la diversidad, entre ella la sexual y de género, es transversalizada por distintas legislaciones del ámbito educativo. Este hecho comprendió un problema para el grado de ampliación que implicaba en la muestra, lo que se redujo con la selección de aquellas relacionadas directamente en la implementación de la Educación Sexual en el área de la educación científica y, en el caso de los currículos de Ciencias, aquellas secciones relacionadas a dimensiones de la Educación Sexual. Estas se precisan en la Tabla I.

Para el estudio de la articulación de estas legislaciones y normativas curriculares en la práctica pedagógica de la implementación de la Educación Sexual y la visibilización de la disidencia sexual y de género, se realizó una entrevista semi-estructurada a una docente de Biología que actualmente se desempeña en el área de Biología de un colegio católico de Chillán, permitiendo rescatar características del Estudio de Caso en virtud de indagar en cómo se articulan estos ejes en el contexto particular y real en el que sucede (Martínez, 2006). La docente entrevistada es profesora de Educación Media en Ciencias Naturales mención Biología, con 10 años de experiencia docente, donde 9 se ha desempeñado en la institución escolar actual. Respecto de esta institución en la que se inserta, corresponde a una institución particular subvencionada, polivalente (que involucra la enseñanza en áreas técnico profesional y científico-humanistas), que imparte clases a niveles desde pre-kínder a 4to medio, de carácter mixto y con una enseñanza clasificada como “constructivista pedagógico” y “humanista cristiano”. El establecimiento, además, declara dentro de sus sellos educativos la enseñanza en valores cristianos-católicos diocesanos, así como se explicita abiertamente adscrito a sellos de integración e inclusión por la diversidad.

Tabla I. Documentos gubernamentales relacionados a ES analizados.

Año	Tipo	Nombre del documento
2010	Ley 20.418	Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad.
2018	Programa curricular	Programa de estudio Ciencias Naturales 6to básico. Unidad 2.
2016	Programa curricular	Programa de estudio Ciencias Naturales 7mo básico. Unidad 4.
2016	Programa curricular	Programa de estudio Ciencias Naturales 2do Medio. Unidad 2.
2016	Orientaciones	Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género.
2018	Orientaciones	Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género.

Análisis de resultados: El análisis de los datos recabados de las legislaciones, orientaciones, currículo y discurso de la entrevista docente; fue llevado a cabo mediante un “análisis del contenido”, ya que, respecto de lo que proponen Porta y Silva (2003), este tipo de análisis permite investigar sobre la naturaleza del discurso para comprender e inferir respecto de la manera en que se construye el punto de vista expuesto, el contexto en que se realiza y el cómo interaccionan.

Aunque se trate, por un lado, de las vivencias de la docente en ejercicio y, por otro, de legislaciones, que no necesariamente implican una dependencia entre los tres ejes (legislación, currículo y discurso docente), es importante mencionar que se consideró una triangulación interpretativa, mediante la codificación del discurso de la docente y su posterior categorización, con una dimensión vertical o individual, así como también se llevó a cabo un análisis horizontal, que permitiera analizar aspectos convergentes o divergentes entre los tres ejes en estudio.

Análisis y discusión

A) Construcción de la disidencia sexual y de género en la legislación e implementación educativa de la Educación Sexual.

En la categoría central relacionada a la visibilización de las disidencias sexuales y de género en los documentos analizados, se detallan dos subcategorías descriptivas: la primera se relaciona con la manera en que reconoce a estas identidades en la legislación y normativa curricular y, la segunda, relacionada a la manera en que se visibilizan estas identidades disidentes en el discurso de la docente de Biología en la implementación de la ES.

1) Construcción burocrática de la disidencia en la legislación y el currículum de ciencia.

En tanto se reconoce desde la perspectiva crítica que la visibilización o reconocimiento de las disidencias implican términos que van desde lógicas completamente heteronormativas, como “diversidad sexual” hasta códigos que representan las diferencias particulares de cada sexualidad e identidad de género, la omisión también se reconoce como un factor a considerar en la manera en cómo se construyen los imaginarios o subjetividades de estas identidades.

En atención a esto, los resultados preliminares de visibilización u omisión muestran el siguiente comportamiento que se grafica en la Tabla II.

Tabla II. Resultados presencia o ausencia de términos relacionados a identidades disidentes.

Documento	Ley 20.418	Programa de Estudio CN 6to básico	Programa de Estudio CN 7mo básico	Programa de Estudio CN 2do medio	Orientaciones (2016)	Orientaciones (2018)
Presencia	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí

Tanto para el corpus textual que comprende la Ley 20.418 y la Unidad 2 del Programa de Estudio de 6to básico (MINEDUC, 2018) el análisis del contenido demuestra que hay una omisión respecto a temas relacionados a la diversidad sexual y de género en esos términos (así como aquellos más críticos relacionados a disidencias o códigos que representen a grupos disidentes de manera particular). En contraposición de esto, los programas de estudio de 7mo básico y 2do medio, así como las orientaciones del MINEDUC para la implementación de la Educación Sexual, explicitan

a lo menos uno de estos códigos relacionados a diversidad sexual o grupos que corresponden a identidades disidentes.

Respecto a esto, Cornejo (2017) afirma que la consecuencia del silenciamiento u omisión del reconocimiento de las minorías o disidencias a través de mecanismos de exclusión y deslegitimización provoca que se refuercen oposiciones binarias (masculino/femenino, hombre/mujer, heterosexual/homosexual) con una consecuyente noción de negación a aspectos relacionados al placer, deseo y ausencia de referentes de sujetos. Por lo que los estudiantes se vuelven objetos de información sobre sexualidad, pero no sujetos de sexualidades. En tanto, la omisión de las disidencias se vuelve una manera más de validar y promover (y por tanto condicionar) cierto tipo de sexualidad, mientras otras son silenciadas, invisibilizadas o descalificadas, dejando para la adultez (o en este caso para cursos o niveles mayores) el ejercicio y configuración de sus identidades.

Legislación: Ley 20.418

Ahora bien, el análisis de la manera en que expone los discursos relacionados a características biológicas y del desarrollo del ser humano en la pubertad, asocia características biológicas y fisiológicas de manera determinista y concomitante de una categoría binaria de lo que es ser hombre o mujer. La Ley 20.418 expone a través de la legislación el acceso a la información y libre elección de métodos de regulación de fertilidad, femeninos y masculinos, que responden al modo de acción en que se basan los métodos anticonceptivos, de barrera, químicos, etc. asociados a aparatos reproductores, por lo que la lógica tras de ello se relaciona netamente a aspectos biológicos.

Programas de Estudio

Al contrario de la legislación, en el Programa de Estudio de 6to básico, revela categorizaciones binarias en torno a estas características biológicas que surgen del desarrollo humano, tal como se ejemplifica en este extracto:

En primer lugar, se busca que los estudiantes puedan identificar las principales estructuras del sistema reproductor humano y que describan su funcionamiento general. En esta línea,

deberán identificar la pubertad como una etapa del desarrollo, en donde ocurren una serie de cambios en hombres y mujeres. (MINEDUC, 2018, p.94)

De la misma manera, asocia estas categorías binarias (referidos a constructos de hombre o mujer, femenino o masculino, asociados a la identidad de género) suponiendo su construcción desde la biología y asociada a características biológicas propias de los sexos biológicos. Esto se demuestra en los títulos de actividades propuestas como: “Función de los testículos en el hombre” (p.98) y “Función de los ovarios en las mujeres” (p.99).

En el caso de 7mo básico, también se asocian cambios del desarrollo humano desde una perspectiva binaria, que promueve el estudio de los cambios en hombres y mujeres. Hecho que en 2do medio no se aprecia de la misma manera, puesto que se asocian cambios en el desarrollo indistintamente de categorías de hombre y mujer.

Desde 7mo básico se incluyen códigos que hacen referencia explícita a *diversidad sexual y de género, orientación sexual e identidad sexual* como contenidos a discutir durante el desarrollo de la unidad, tal como se demuestra en el siguiente extracto:

Por otro lado, también se espera que integren conocimientos relativos a la diversidad sexual, que les permitan comprender desde un punto de vista crítico que el ejercicio de la sexualidad está definida por factores sociales y culturales más que por factores biológicos. (MINEDUC, 2016, p.258)

Así como la visibilización de la “homosexualidad” como manera de vivir la sexualidad y afectividad.

En el caso de 2do medio, las nociones de *diversidad sexual y género*, así como de roles y conductas, se presentan de la mano de una discusión crítica en torno a las formas de ser mujer y hombre, estereotipos de género y la influencia de la cultura en torno a la aceptación de modos de vivir la sexualidad.

Respecto de este código general, Galaz y Poblete (2019) lo problematizan, puesto que contiene en su construcción implicancias problemáticas, “ya que reproduce una idea de ‘otredad’ en tanto diferencia, reificando un ideal heteronormativo de normalidad” (p.257), lo que rescata que, a pesar de que ya no se considera tabú hablar de sexualidad, si se ha convertido en una tecnología de

gobierno que actúa como aparato ideológico respecto de establecer buenas y correctas sexualidades. Con ello, entendiendo esta opacidad en reconocer identidades bajo este concepto y construirlo como un todo unificado indiferenciado, asumiendo en ello igualdad de condiciones entre todas las identidades.

Orientaciones y oportunidades curriculares

En las “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género” (2016) se enuncia explícitamente el código de “diversidad sexual” en el marco de la inclusión (como intervención inclusiva) y el respeto por las maneras de vivenciar la sexualidad, la no discriminación (a través de la Ley 20.609, en la que sí se reconocen otros códigos como orientación sexual e identidad de género). En este caso, en contraposición con lo que se releva de los programas de estudio, si se mencionan otro tipo de identidades disidentes, mayormente los hipervisibilizados a través de la sigla LGBT.

En estas orientaciones, por primera vez, se realiza una mención y se reconoce el silenciamiento en torno a la existencia de la diversidad sexual y lo problematiza en torno a la dificultad para abordarlo en el ámbito educativo, por estar teñido de silencio, prejuicios y estereotipos. De la misma manera, se realza en la labor docente la necesidad de considerar y visionar a los estudiantes sin recaer en la hegemonía heteronormada.

Reconocer que no todos los estudiantes tienen una orientación sexual heterosexual o una identidad de género definida en forma binaria (femenino o masculino), por lo tanto es relevante visibilizar, mediante los discursos y acciones, a la diversidad sexual como un valor para nuestra sociedad, respetando y promoviendo la igualdad de derechos. (p.21)

En el caso de las “Oportunidades curriculares para la implementación en sexualidad, afectividad y género” (2018), se suma a las orientaciones anteriores, a pesar de seguir utilizando códigos del tipo “diversidad sexual y cultural” o “de género”, realizando un acercamiento a las identidades disidentes sexuales y de género desde la heteronorma. Pone en jaque el silenciamiento y la construcción de poder, a través de la cultura, y que se realza en índices concretos de discriminación y violencia sufridos por estas identidades, marcando distancia de las experiencias de vida heteronormadas. Es decir, ya no solo enuncia o visibiliza a través del contenido, sino que discute su pertinencia en torno a la perspectiva de género, como se muestra en este extracto:

Por consecuencia, la implementación de una educación sexual con enfoque de género posibilitaría la reducción de la tasa de violencia escolar, ausentismo y trastornos del ánimo de las y los estudiantes LGBTI, mejorando su autoestima, aceptación e inclusión y favoreciendo la disminución de las cifras asociadas al suicidio de estas población, la que en nuestro país es cuatro veces más alta que en el resto de Latinoamérica e incluso ocho veces más alta en los casos en que hay rechazo familiar por su situación sexual. (p.13)

Además de ello, visibiliza y realiza un tratamiento de la diversidad sexual, orientación sexual e identidad de género desde el marco de la heterogeneidad, desmarcándose de la tradición homogeneizadora de las otras orientaciones curriculares. A su vez, introduce conceptos clave como heteronormatividad, colectivos LGBTI e intersexualidad.

Este cambio en los programas y las orientaciones, que se vuelven cada vez más específicos para nombrar las posibilidades de sexualidades y géneros, Galaz y Poblete (2019) lo reconocen como un cambio estructural que sobreviene de la gran connotación pública de la muerte de Daniel Zamudio y la creación de la ley antidiscriminación, que trajo consigo saturaciones identitarias respecto del reconocimiento de los sujetos, teniendo como punto máximo a las comunidades trans a través de la circular 0768. Sin embargo, esto ha significado una evidencia de la lógica heteronormativa de la escuela chilena, “ya que la sola presencia de sujetos no binarios desafía los elementos de integración estandarizados concebidos como la inclusión de la “diversidad”” (p.261).

Construcción de la disidencia en la experiencia docente

Respecto del discurso de la docente, se enmarca en dos perspectivas que se relacionan con las categorías que se exponen más adelante en relación a la visibilización de las disidencias: la primera guarda relación con la vivencia de la diversidad en aula que realza ciertos factores en el cómo lo visibiliza y, en segundo lugar, sus percepciones y convicciones en torno a cómo visiona (personalmente) las disidencias para su visibilización en aula.

La construcción de la diversidad que otorga la docente se detalla en el discurso de los contenidos de Educación Sexual (biológicos, sanitarios, etc.) y hacia la inclusión de las necesidades de los estudiantes. En consideración de ello, la construcción de lo diverso se presenta a través de las mismas categorías de *diversidad sexual* y *orientación sexual* de los programas curriculares y orientaciones, pero realiza la visibilización de ciertos grupos disidentes, como la homosexualidad

(gays y lesbianas) y el reconocimiento de identidades no binarias. Elementos apreciables en el siguiente extracto de su discurso:

Todavía se sigue pasando lo que es el tema de los métodos anticonceptivos, del cuidado, pero no hay una conversación más abierta referente a los géneros, a que no todo va a ser hombre o mujer, y eso todavía se marca mucho, sobre todo en el colegio donde yo trabajo.

Mediante el relato de sus experiencias, concibe la representación y el reconocimiento de las identidades no heteronormadas relacionada a la aceptación, la inclusión y la no discriminación. De la misma forma, tensiona el hecho de omitir la diversidad sexual, orientación sexual e identidad de género bajo el concepto de inclusión que opera selectivamente en el establecimiento. En consideración de esto, la misma docente reconoce su influencia en la percepción estudiantil respecto de los temas que trabaja en el aula, como un ejemplo que detalló respecto a promover “la igualdad de género” donde se encontró con opiniones del tipo: varios “varones donde era como: -decían- “pero por qué”, “usted les da preferencia a las mujeres nomás”. (...) él estaba muy ofuscado y yo les estaba mostrando un mundo distinto a lo que él conocía y eso también va generando aprendizaje”. Este extracto ejemplifica muy bien lo que retoma Ocampo (2019) respecto a la condición performativa de la educación inclusiva; performatividad que Butler (2001; 2008) retoma para hablar del género sobre lo planteado por Austin (1982), donde se reconoce la capacidad que posee la *inclusión* (en la búsqueda de la justicia e igualdad a través de la intervención educativa) de activar un conjunto de proposiciones inimaginables. La fuerza enunciativa de su concepto moviliza un conjunto de cambios enmarcados en mecanismos de imaginación epistémicos y políticos. Cambios que toman sentido de transformación social que pueden considerarse para entender y trabajar la visibilización en búsqueda del reconocimiento (y por ende reivindicación) de grupos marginados por la norma hegemónica, como lo siguen siendo las mujeres o las disidencias sexuales y de género.

Ahora, respecto a la visibilización disidente, si bien se representa una visibilización en el discurso, ligado a contenidos y creencias particulares de la docente, ella misma detalla que no necesariamente se refleja en sus didácticas o en el aula de Educación Sexual.

B) Factores que inciden en la implementación de la ES por la visibilización de las identidades disidentes.

Del discurso docente, se realzan cuatro factores que se reconocen como influencias al momento de la visibilización de las identidades disidentes sexuales y de género en la implementación de la ES en el establecimiento en el que se desempeña como profesora, que se caracterizan a continuación.

Contenidos

De la entrevista docente, resalta la manera en que en la medida que se enuncian contenidos en la conversación respecto de las disidencias durante la entrevista, se realiza de manera problematizada, desde donde se puede apreciar que la construcción de lo disidente se realiza en torno a los mismos contenidos y en cómo la concepción que trae el currículo y las orientaciones al docente están realmente encausadas a una lógica heteronormada. Por lo tanto, la manera en que el discurso caracteriza la visibilización gestada desde la perspectiva crítica de cómo se produce y reproduce el conocimiento, se asocia también a la visión que se tiene de Educación Sexual, donde lo afectivo, emocional y social, queda relegado. A lo que ella detalla:

La educación sexual, (...), es super biologicista, es enseñar la estructura genital del hombre, la estructura genital de la mujer, que por aquí llegan los espermatozoides, por aquí sale, aquí ocurre la fecundación; eso es la educación sexual que hay. (...) para ellos el sexo es la copulación misma, pero ninguna otra forma de acercamiento con otra persona, para ellos no es una relación sexual, cuando en realidad la relación sexual involucra la afectividad y el hecho de que desde un abrazo que se puede dar con otra persona, eso ya es parte de lo mismo. Entonces cuando nosotros limitamos, en este caso, cuando se está limitando que desde las edades tempranas los niños, los *niñes* en este caso, puedan conocer su cuerpo, que puedan conocer que sus relaciones con las otras personas no son así como de desconfianza.

Proyecto educativo Institucional (PEI)

El PEI propio del colegio se releva como un factor que influye en la Educación Sexual para la visibilización de las disidencias, en la medida que las decisiones directivas no van acorde a las necesidades y realidades no heteronormadas de los estudiantes y que terminan normando la manera

en que se realiza la inclusión o se omite a estas identidades en las instituciones, así como la Educación Sexual general (no científica) en el colegio. Tal como detalla la docente en este extracto:

Sus lineamientos son súper claros; es provida, tiene su mirada muy sesgada en términos de que si bien hay niños y niñas (niñes) en el colegio, para el colegio todavía sigue siendo “hombre y mujer” o “femenino y masculino”, no hay intermedio entre eso. Eso parte de la cabeza, de lo que son las directrices del colegio, pero en el trasfondo, en los pasillos del colegio y en las salas de clases, uno no ve eso, uno no ve ese binarismo donde solo puede haber hombre y mujer, sino que, hay un sinnúmero de los chiquillos que está en búsqueda de su identidad.

Al final, la palabra inclusivo solo va porque hay un programa de integración, pero no va más allá de lo diverso sexualmente hablando o de identidad sexual. No es así y es lamentable, es lamentable.

(...) también a mí me puede significar, así como “ya, ¿y qué pasa si alguien entra a la sala y ve lo que estoy haciendo que no es lo mismo que me han dicho?” No es que... más que un poco de miedo, me genera, así como lo que vayan a pensar los chiquillos. Me daría vergüenza que sepan que su colegio los quiere limitar en su educación bajo la mirada justamente de lo que impone un poco la fundación o los lineamientos de la diócesis como tal.

Situación que encuentra su razón de ser en la libertad de enseñanza que la misma ley 20.418 (2010) propone para la enseñanza de los programas de Educación Sexual acorde al proyecto educativo de cada establecimiento:

Sin perjuicio de lo anterior, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados. (p.1)

Creencias

En la implementación de una visibilización y en los resultados detallados anteriormente en cómo se manifestaba esta visibilización de identidades disidentes, las creencias toman un papel fundamental en la decisión pedagógica por adecuar la enseñanza y las directrices que provienen del PEI, en virtud de una inclusión auténtica y el respeto por las necesidades de sus estudiantes. Este hecho puede ser interpretado a la luz de lo que propone González del Cerro (2017), donde en una política desarticulada en Educación Sexual, en su caso de Argentina, queda a consideración de cada nivel decisional la perspectiva por la cual la enseñanza de la Educación Sexual ocurre. En este sentido, la ley 20.418 y sus correspondientes orientaciones no ofrecen normativas respecto a la fiscalización de su implementación y deja a la libertad de enseñanza la elección de un programa de Educación Sexual. Esto puede provocar que la visión de las disidencias no tenga visibilización a nivel legislativo, se promueva en orientaciones voluntarias, se merme en programas de Educación Sexual acordes a los PEI y que quede a consideración del nivel decisional del profesorado el realizar esta visibilización u omitirlos.

Estudiantes

Como se aprecia en extractos anteriores, en la percepción de la docente, el estudiante es un eje central por el que decide visibilizar las disidencias sexuales y de género y problematizar el conocimiento en la Educación Sexual. De esta manera, lo relaciona con dimensiones propias de la sexualidad que involucran la vida afectiva, la autoconcepción y la vida en diversidad, con el fin de relevar la importancia de visibilizar para que el estudiante comprenda la existencia de otras dimensiones que no conoce y que no se tiñan de apreciaciones poco técnicas en el caso de dimensiones más biológicas o de apreciaciones respecto de su propia sexualidad y la de los demás, respecto de lo que promueve la institución escolar y la misma sociedad. De la misma forma, se expresa a través de este extracto:

(...) no hay una mirada en relación a la sexualidad misma de los chiquillos, que empieza a una edad super temprana. (...) Entonces, el conocimiento de lo que es el cuerpo, a lo mejor para que ellos vivan una sexualidad sana, con consentimiento, incluso por qué no con placer también; es parte todavía es como muy tabú, muy oculta(...) Entonces es como “¿Qué está pasando (llamado de atención)? O la identidad misma, por ejemplo, de los

estudiantes, en el sentido de... en su búsqueda de su identidad. En algún momento estuvieron pololeando con una persona hetero, pero resulta que después están en una relación homosexual, entonces es como... están es una relación del mismo sexo, entonces es como... Para uno como profe yo lo veo como un cambio en el desarrollo de la sociedad.

Con esto se entiende que, tal como menciona Morgade (2011), “en términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal, en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de performance de los cuerpos sexuados” (p.28), lo que constituye a la institución escolar de un espacio donde se limita lo considerado normal y se intuyen posibilidades de construcción de subjetividades que se fugan de estos parámetro normativos (Galaz y Poblete, 2019).

C) Desafíos formativos e institucionales en la implementación de las normativas de ES en la visibilización de las disidencias.

Desde la percepción docente se enuncian tres tipos de desafíos en la implementación de la ES para la visibilización de las disidencias, que se diferencia de los factores que inciden en su implementación, puesto que se realzan como acciones e interrogantes que implican o llaman a una transformación del estado actual del proceso de enseñanza aprendizaje mediado, en su contexto particular.

Formación docente

La formación docente que surge como un desafío se fragmenta en dos perspectivas: la primera, relacionada a la formación en Educación Sexual Integral, que promueva el trabajo por una auténtica integralidad y no quede supeditada a elementos del proyecto institucional, puesto que queda a decisión del docente, sus creencias y motivación, el desarrollar una enseñanza lo más integral que pueda. La segunda, por otro lado, tiene que ver con la formación en Educación Sexual para la visibilización y reconocimiento de las identidades disidentes, puesto que reconoce que los alcances sociales tensionan el poco avance en las instituciones y queda como desafío la formación en la inclusión, en la terminología y en comprender estas identidades. Esta necesidad es la que releva Cornejo (2017) de la escuela chilena, donde en los programas de educación sexual la omisión de las disidencias es tal que ni en la formación docente ni en la escuela se habla, por ende, reconoce este hecho como una de las mayores falencias del profesorado en Chile, puesto que no

se encuentran preparados para abordar temas de sexualidad y lidiar con adolescentes y jóvenes disidentes sexuales.

Limitaciones institucionales

La docente realiza las limitaciones institucionales que se reconocen como desafíos, relevando la manera en que el colegio practica la inclusión bajo un nombre genérico, pero solo integra a las identidades y visibiliza solo a aquellos estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales). De la misma manera, las decisiones directivas se tensionan con la realidad estudiantil, donde la Educación Sexual que provee el colegio (tanto a través de Orientación, Biología y a través de formación continua del profesorado por asesoramiento de CESI en Educación Sexual) se encuentre mermada por los lineamientos del colegio, lo que provoca que ambas asignaturas, en el marco de oportunidades curriculares de la implementación de la Educación Sexual, no siga un mismo rumbo y merme, en este caso, la visibilización o reconocimiento de identidades disidentes.

Limitaciones normativas

Por último, aquellas limitaciones normativas que, dentro de la legislación actual, no ofrecen una base para la acción inclusiva de las disidencias sexuales y de género, en la medida que se encuentra estática frente a los cambios que suceden a nivel de aula y sociedad y que, finalmente hoy en día, se tensiona toda orientación integral por las disidencias con el proyecto institucional del establecimiento. Situación que, a la luz del rechazo del proyecto de ley ESI en octubre del 2020, la docente expresa y metaforiza:

Y qué lástima también, porque de eso también hablaba la ley que no fue aprobada, entonces por ahí creo que estamos bien atrasaditos en educación como tal. Entonces, uno como profe finalmente hace lo que la motivación o la conciencia te dice, pero no hay un aval detrás de eso. Y si en este caso el estado o las políticas no te avalan, es como cuando yo tiro una piedrita al lago y se genera una ondita y después desaparece.

Conclusiones y Reflexiones finales

Con el paso del tiempo, la política educativa y las orientaciones ministeriales se han enfocado cada vez más a una visibilización de las disidencias sexuales y de género desde y con una epistemología crítica, que se evidenció por el cambio de una omisión del término de *diversidad* en la Ley 20.418 y el currículo de Educación Sexual de 6to básico, hacia una clasificación de diversidad homogeneizadora y enunciación de ciertos grupos disidentes (como la homosexualidad), a través de nociones como “*diversidad sexual*” y “*de género*” que igualan las experiencias particulares que vive cada disidencia, homogeneizándolas en un solo grupo, en vez de enunciar las particularidades de cada una, tanto en los currículos de 7mo básico y 2do medio respecto a las unidades de Educación Sexual. Por último, se transita un cambio hasta llegar a una hipervisibilización o saturación de reconocimiento de ciertos grupos disidentes (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales) acompañada de una perspectiva de género que pone en jaque las estructuras de poder por las cuales se construyen estas nociones en las orientaciones más actuales para la implementación de la Educación Sexual. En este sentido, el discurso docente revela aspectos similares a los últimos cambios que han presentado los documentos ministeriales y que la docente reconoce como cambios acordes a las necesidades de la sociedad y sus mismos estudiantes, revelando, desde la literatura, que el Estado se ha situado desde una perspectiva de derechos con características universales como código para definir a las disidencias, pero que ha ido cambiando en una saturación que busca atenuar desigualdades, pero desdibujando sus específicas desigualdades y violencias (Galaz y Poblete, 2019). Ahora bien, a pesar de que se reconoce como importante la visibilización de las disidencias en el discurso docente y reconoce a ciertas identidades disidentes, da a entender que no necesariamente se refleja en sus didácticas o en aula.

Los factores que se identifican en la percepción de la docente entrevistada revelan cuatro factores que influyen o inciden en la implementación de la Educación Sexual para la visibilización de identidades disidentes. Estos factores corresponden a los *contenidos*, el *proyecto educativo institucional (PEI)*, los *estudiantes y sus necesidades* y las *creencias* de la profesora en torno a la importancia de la visibilización y la manera de hacerlo. Además de estos cuatro factores, se realzan aspectos transversales a su implementación, que comprenden entender que la Educación Sexual está enmarcada en una estructura de niveles de decisión (Legislación, currículo, PEI, docentes),

donde cada parte decide qué hacer con ella en vista de una política poco normada y desarticulada que, finalmente, involucra aspectos como las creencias y convicciones en el trabajo con la diversidad sexual y de género en el área de Ciencias Naturales. Junto a ello, el gran y marcado determinismo biológico que prima en todos estos niveles y que se vuelve una tradición a sobrellevar y, por último, el planteamiento de la Educación Sexual como una Educación inclusiva que medie por el reconocimiento de las identidades que han sido omitidas, utilizando la intervención docente en Educación Sexual como recurso performativo para la potencial reivindicación de las identidades disidentes.

Los desafíos para la implementación de una Educación Sexual para la visibilización de las disidencias están referidos a la formación docente, los límites institucionales y los límites normativos. De la percepción docente se realiza la necesidad de una mayor formación en una perspectiva integral auténtica de la ESI, así como en Educación Sexual para la disidencia, de lo cual hasta el momento solo lo hace por motivación propia. Los límites institucionales se plantean como desafíos para una mayor articulación de las distintas oportunidades curriculares que existen para Educación Sexual entre Orientación, Ciencias, Historia, Formación ciudadana, etc.; que permitan una verdadera educación inclusiva y que reconozca las identidades disidentes para su reivindicación. De la misma manera, desde la percepción de la docente se visiona que el trabajo en Ciencias provee oportunidades para la reivindicación de las disidencias sexuales y de género a nivel ministerial y percepción docente, sin embargo, la actual legislación no ofrece garantías para su trabajo, considerando estas limitaciones normativas un desafío para este fin.

Con este estudio, se pudo caracterizar a nivel particular cómo se articulaban estos ejes normativos, curriculares y prácticos en la visibilización de las disidencias sexuales y de género en la Educación Sexual en el área de Ciencias de un colegio católico de Chillán. La perspectiva que nos otorga esta realidad llama a considerar las potencialidades que poseen las oportunidades de la implementación de la Educación Sexual actual, pero también otorga un marco desde donde evidenciar las grandes falencias que tiene el sistema educativo en esta área. De esta manera, y mientras no exista una política educativa que solvete los hallazgos caracterizados en esta investigación, como profesorado de ciencias deberemos hacernos cargo de las deficiencias y convertir las experiencias de nuestros estudiantes en oportunidades de aprendizaje con un enfoque que permita que se reconozcan y se sientan validados en la vivencia de sus propias sexualidades.

Referencias Bibliográficas

- Abett de la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16), pp.35-47.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. *Revista Investigación Educativa*, (20), pp.7-36.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (2da ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Revista Nomadías*, (25), pp.101-120.
- (2020). Educación científica, reflexiones y propuestas desde los feminismos. *Revista Científica*, 38(2). DOI: 10.14483/23448350.15824
- Collignon, M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Nueva época*, (16), pp.133-160.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, 43(3), pp.879-898. DOI: 10.1590/S1517-9702201707166973
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Colegio Hispanoamericano*, pp. 85-95.
- Establece normas generales en materia de educación sobre afectividad, sexualidad y género para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado, 12955-04, 368 Cong., 68 Sess. (2020)

- Galaz, C. & Poblete, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educar em Revista*, 35(74), pp.251-269. DOI: 10.1590/0104-4060.62610
- Galaz, C., Troncoso, L. & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp.93-111.
- González, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América Latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica. *De Raíz Diversa*, 3(5), pp.179-200.
- González del Cerro, C. (2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), pp.55-77.
- Guerra, L. A. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1, pp.1-17.
- Ley N° 20.418. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de enero del 2010.
- López, F. & Fuentes, A. (1993). *Para comprender la sexualidad*. Editorial Verbo Divino. España.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), pp. 165-193.
- Mella, E. & Rebolledo, E. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos de Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 11(1), pp.10-35. DOI: 10.7770/rchdycp-v11n1-art2020
- MINEDUC (2016). Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. Santiago, Chile.
- (2016). Programa de estudio Ciencias Naturales 7mo básico. Santiago, Chile.
- (2016). Programa de estudio Ciencias Naturales 2do medio. Santiago, Chile.
- (2018). Programa de estudio Ciencias Naturales 6to básico. Santiago, Chile.

- (2018). Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género. Santiago, Chile.
- Molina, R. & Jara, G. (2019). Capítulo 1. La Educación Sexual con especial referencia en Chile. En Molina, R. (ed.), *CESOLAA Curso de Educación Sexual On Line de Auto Aprendizaje* (pp.12-27). Santiago, Chile.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, pp. 40-44.
- (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Perspectiva. Revista trabajo social*, (8), pp.62-71.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2019). La condición performativa de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alterativo. En Aldo Ocampo González *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), pp. 388-406.
- Ramos, R. & Schiavoni, L. (2008) Un nuevo desafío en la enseñanza de las Ciencias Biológicas: la educación sexual integral. *Revista de Educación en Biología*, 11(1), pp.7-10.
- Rivera, M., Sepúlveda, P. & Camacho, J. (2015). Educación Sexual más allá de lo Biológico. Biografía. *Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 8(16), pp.131-146.
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salina, P. & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y

reconocimiento social. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), pp.1-14. DOI: 10.7764/PEL.56.1.2019.3

Rozas, S. (2016). Lenguaje y performatividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), pp.280-298.

UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia. Francia: UNESCO.

Valdés, T., Sívori, H., Pezoa, S., Barreto, A., Rohden, F., Carrara, S., Heilborn, M. y Araujo, L. (2011). *Género y sexualidad: competencias para la docencia*. Santiago: CEDEM.