



Grupos de reflexión sobre homosexualidad: Estrategia metodológica e investigativa que visibiliza las experiencias de género de los actores situados en el aula universitaria.

Por **Verónica Lizana Muñoz**¹. Profesional PMI – Universidad Alberto Hurtado. Docente – investigadora.
Javiera Améstica Baeza y Catherine Farías Flores², ayudantes de investigación.



1. Introducción.

El siguiente artículo presenta los resultados de grupos de reflexión implementados en el Electivo “Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional”, actividad curricular que imparte una universidad privada-confesional de la región Metropolitana. El electivo busca examinar la construcción cultural de las masculinidades, feminidades, homosexualidad u otras opciones sexuales, así como, indagar en las trayectorias formativas e itinerarios profesionales de las carreras “sexistas”.

¹ Verónica Lizana - Doctora en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Humanidades. Universidad de Chile. Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

² Javiera Améstica Baeza y Catherine Farías Flores. Estudiantes de la carrera Pedagogía en Castellano. Universidad privada confesional de la región Metropolitana.



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

El documento presenta una fundamentación teórica sobre la homosexualidad u otras opciones sexuales y una fundamentación metodológica acerca de la importancia del pensamiento reflexivo en la Educación Superior. Luego, sintetiza las prácticas discursivas de los/las estudiantes durante el grupo de reflexión acerca de dichas temáticas y problemáticas. Finalmente, selecciona y sistematiza los principales hallazgos de investigación mediante el análisis crítico del discurso textual, cuyo propósito central es connotar “aquellos sentidos culturales” que (re)significan los discursos como “prácticas tradicionalmente aceptadas”, así como, denotar “aquellos significados literales” que materializan las prácticas como “discursos políticamente correctos” (Daniel, 2002; Van Dijk, 2001).

Para abordar estos temas, la docente-investigadora presenta las normas de convivencia y los convenios de confidencialidad en cada sesión de trabajo, explicitando que el primero intenta generar un clima de confianza, “escucha auténtica” y respeto hacia “aquellas buenas razones” que sustentan un argumento, contraargumento, consenso o disenso. Y el segundo resguarda el nombre de cada participante, comprometiendo al equipo de investigación a sistematizar “sus prácticas discursivas” con fines exclusivamente académicos y profesionales (Lizana, 2014, 2015, 2016).

En términos metodológicos, los grupos de reflexión permiten rescatar las experiencias reales y concretas de los/las estudiantes de distintas carreras de pregrado. A quienes por una parte se les invita a “pensar en voz-alta” sobre aquellos contextos sociales, instituciones educativas y disciplinas académicas, que explícita e implícitamente han conformado sus perspectivas, relaciones y estereotipos de género. Y por otra, se les alienta a “problematizar” aquellos modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer que están socializados, internalizados o incorporados en sus prácticas discursivas. Sobre todo pensando en los modos y saberes asociados “a la heteronormatividad”, cuyas formas de operar o maneras de proceder “normalizan” el amor, deseo y erotismo hacia las personas del otro sexo; “patologizan” los comportamientos desviados-anormales; y “patrocinan” las visiones y actitudes sexistas u homofóbicas. O considerando los modos y saberes impuestos por “la hegemonía androcéntrica y/o autoridad patriarcal”, desde los cuales se generan ciertas expectativas, necesidades e intereses en los niños, niñas, jóvenes y adultos/as (Lizana, Araya, Pérez, 2016; Montecinos, 1999; PREAL, 2004).

En términos investigativos, los grupos de reflexión intentan visibilizar la construcción cultural de la diferencia sexual, a partir de la vida cotidiana de los actores sociales. Lo que implica posicionar al Yo-de-la-reflexión ante los imperativos ideológicos del sistema sexo-género o situar “el pensamiento en voz-alta” frente a “los discursos “políticamente correctos” y “las prácticas tradicionalmente aceptadas”. Ya sea porque dicho sistema asocia subrepticamente ciertos roles sociales y funciones (re)productivas “a lo propio e intrínsecamente masculino y femenino”. O porque tales condiciones se nutren de ciertos “acuerdos tácitos” y “relaciones de complicidad” entre varones, entre mujeres, entre varones y mujeres. Quienes plantean “una igualdad en derechos y dignidad como abstracción”, es decir, en el mundo de las ideas, pero sin cuestionar “las desigualdades materiales y simbólicas en el mundo de la vida”. Donde la diferencia sexual se transforma en discriminación, mientras prevalezca la inequidad en sus productos culturales y ámbitos de acción (Lamas, 1998, 1996, 2002; Sichra, 2004).

2. Fundamentación teórica.

Desde una perspectiva clínica, los Manuales Diagnósticos y Estadísticos de los Trastornos Mentales, DSM, han descrito la homosexualidad “como una enfermedad mental o desviación de la sexualidad con conductas sociopáticas” (DSM I) y “como un trastorno de personalidad u orientación sexual con conductas des-adaptativas” (DSM II). Luego, fue integrada a “los trastornos de la identidad sexual” (DSM III), para finalmente ser suprimida de dichos diagnósticos (DSM III R y DSM IV). De modo que la homosexualidad ha transitado por distintas enfermedades o trastornos asociados a la personalidad, orientación e identidad sexual. Estas conductas generaban



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

“desadaptaciones e incomodidades” a lo largo de la vida o se expresaban mediante la necesidad de “travestirse” con ropas o atuendos del otro sexo durante la niñez. Lo que ocasionaba aislamiento en la adolescencia y adultez, “fracaso en las relaciones, vínculos y amistades” o una serie de perturbaciones “en las actividades habituales de la persona”. Si bien, la Asociación Estadounidense de Psiquiatría extiende los trastornos sexuales no especificados a heterosexuales y homosexuales, dado que vivencian “persistentes e intensos malestares por su orientación sexual” (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 1995, 2001). O los movimientos y organizaciones de la sociedad civil presentan mayores grados de conciencia, tolerancia y sensibilidad acerca de las temáticas y problemáticas de género, en la actualidad prevalecen “los ideales” de la heteronormatividad y sus (re)acciones discriminatorias hacia las otras opciones sexuales.

Así lo demuestra el estudio **“Evaluación del rechazo hacia la homosexualidad en estudiantes de medicina y psicología con base en tres escalas conceptualmente afines”**, donde participan 224 personas de distintas universidades del noreste de México. Esta investigación examina las perspectivas de los actores educativos mediante escalas de actitud, homofobia y homo-negatividad. Las cuales evidencian que varones y mujeres presentan mayores grados de rechazo hacia la exposición pública de la homosexualidad masculina, pero ellas exacerbaban sus apreciaciones y disposiciones negativas si se trata del lesbianismo. A la par, los/las estudiantes obtienen un bajo-porcentaje en la externalización de la homofobia y un alto-porcentaje en la discriminación “encubierta”, por lo que la no-aceptación de las personas homosexuales se disfraza con actitudes veladas y conductas indirectas (De la Rubia y Gómez, 2013).

Una situación similar se aprecia en el estudio **“Actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina en adolescentes y jóvenes limeños”**, en el cual participan 400 estudiantes, de 17 y 24 años, de distintas universidades públicas y privadas de Lima. Esta investigación analiza las perspectivas de los actores educativos mediante una escala de apreciación con 18 afirmaciones, cuyos reactivos dejan de manifiesto que los varones presentan mayores actitudes negativas hacia las personas homosexuales en comparación con las mujeres. Quienes relevan la importancia de conocerlas para formarse un juicio crítico o adoptar una postura ante esta opción sexual. Es decir, las actitudes positivas y de aceptación o las actitudes negativas y de rechazo se incrementan en la medida que los/las estudiantes declaran un cierto conocimiento sobre esta temática (Rodríguez, 2015).

Por su parte, el acrónimo LGBTI hace referencia a las personas Lesbianas Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales. Desde esta perspectiva, las identidades de género se entienden como aquellas percepciones que los seres humanos (re)construyen sobre sí mismos, “cuyas imágenes son introyectadas en el aparato psíquico” en función de ciertas condiciones corporales, anatómicas, fisiológicas y genitales. Estas experiencias identitarias conforman la orientación heterosexual, homosexual o bisexual, las cuales describen “la capacidad o facultad para sentir amor, deseo y erotismo entre una pareja de distinto sexo, una pareja del mismo sexo o una pareja que incluye las dos opciones anteriores. Quienes “sienten una profunda atracción emocional, afectiva y sexual” durante un periodo de tiempo o mantienen vínculos amorosos y relaciones íntimas a lo largo de la vida (Bernard, 1997; Movilh, 2010; ONU, 2013).

En cambio, la transexualidad describe “las actitudes autodestructivas y los sentimientos de intenso malestar” que expresan las mujeres “porque nacieron en un cuerpo masculino” y los varones “porque nacieron en uno femenino”. En ambos casos, se recomienda un apoyo psicosocial y una intervención quirúrgica-médica cuando ellas y ellos sean mayores de edad, a fin de adecuar progresivamente los nuevos rasgos corporales, anatómicos, fisiológicos y genitales a sus identidades de género. Si bien, las personas transexuales “sienten que nacieron en un cuerpo equivocado”, el travestismo o fetichismo se caracteriza por el uso de vestimentas distintas –a la identidad sexual- para incentivar el placer, goce o curiosidad en las prácticas amoratorias. Lo que es relativamente semejante al transformismo o expresión artística de un rol distinto –a la orientación sexual- durante un espectáculo o evento público (Movilh, 2010; ONU, 2013).



En tal sentido, la investigación sobre **“Roles de género y su papel en las actitudes y comportamientos afectivo-sexuales: Un estudio sobre adolescentes salmantinos”**, donde participan 141 estudiantes españoles, de 16 y 19 años, tiene como propósito analizar las perspectivas sobre sexualidad de los/las adolescentes, tomando en cuenta los conocimientos adquiridos en la escuela o dentro de sus familias. Para ello, se implementa un cuestionario de respuesta abierta para producir e intercambiar opiniones sobre educación sexual, cuyos reactivos principales recogen información acerca de las enfermedades de transmisión sexual, uso de anticonceptivos, visión de la homosexualidad, entre otros. Entre los resultados, se evidencia un desconocimiento generalizado en materia de sexualidad. Además, los varones declaran mayores grados de aceptación hacia las actitudes homosexuales, ya que expresan “elecciones personales u orientaciones sexuales iguales a cualquier otra”. Sin embargo, llama la atención que las actitudes de rechazo, es decir, las disposiciones y predisposiciones negativas se incrementan cuando ellos observan manifestaciones de cariño y afecto entre dos hombres. En cambio, la indiferencia, esto es, la apatía y el desinterés se acentúa si se trata de dos mujeres (Pérez, Jenaro, Rodríguez-Becerra y Flores, 2016).

Como también, el estudio **“Visibilizando lo invisible: Creencias del profesorado de Educación Física sobre homofobia y masculinidades”**, entrevista a 10 docentes españoles, de 30 y 40 años, del nivel primario y secundario. Esta investigación examina las perspectivas sobre homosexualidad del profesorado, contraponiendo las experiencias profesionales con las prácticas de enseñanza implementadas en el aula. Respecto a los resultados, los/las profesores/as demuestran “una cierta sensibilidad hacia la diversidad sexual”, la que se incrementa progresivamente si ellos/ellas comprenden la situación de los/las jóvenes discriminados/as en los contextos educativos. Donde queda de manifiesto la necesidad de “tomar medidas concretas para respetar la diversidad, aunque no se considere, ni valore en la actualidad”. Si bien, las perspectivas del profesorado varían según las experiencias profesionales, en todos los casos se aprecia una reproducción inconsciente, tanto de “los principios de la masculinidad en los espacios de clase”, como de los estereotipos o (pre)juicios sexistas en las prácticas de enseñanza (Piedra, Ramírez-Macías y Latorre, 2014).

Asimismo, el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual en el XV Informe de Derechos Humanos presenta un resumen cualitativo acerca de las discriminaciones en las aulas escolares y universitarias, en que describe detalladamente todos los casos denunciados a la Superintendencia de Educación y a los Tribunales de Justicia. Por ejemplo, nueve estudiantes homosexuales interpusieron denuncias en el año 2016, quienes vivenciaron situaciones de rechazo, acoso u ofensas durante las trayectorias formativas o fueron expulsados de los contextos educativos, puesto que “los marcos legales, políticas institucionales y reglamentos de convivencia promueven la homofobia, lesbofobia y transfobia” dentro de sus comunidades. Estos casos son bastante preocupantes, ya que individualiza a directivos/as, docentes y estudiantes como “responsables directos de la discriminación” (Movilh, 2017).

Al respecto, el estudio **“La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de escuelas católicas de elite en Santiago de Chile”** implementa distintas técnicas cualitativas y entrevistas abiertas para conversar sobre educación sexual con profesores/as, psicólogos/as, orientadores/as y estudiantes. Quienes expresan la necesidad de adoptar “perspectivas más modernas o actualizadas sobre este tema”. Además, los actores educativos plantean que la homosexualidad “está en tensión con la norma religiosa”, por lo que sus grados de aceptación varían o dependen de las conductas permitidas dentro de la sociedad, de las vivencias personales en situaciones contextuales reales y específicas o de las normas de comportamiento aceptadas dentro de la comunidad educativa. Conjuntamente, ellos/ellas manifiestan que “la educación sexual debiera considerar un componente reflexivo atendible en estos casos”, dado que la enseñanza debe garantizar que los niños, niñas y jóvenes aprendan a “aceptar incondicionalmente al Otro/a”. Sin embargo, en el caso de la homosexualidad esto se cumple parcialmente porque tratan la experiencia de las personas homosexuales como un caso, sin que sean consideradas como agentes de su sexualidad (Astudillo, 2016).



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

Estos hallazgos de investigación concuerdan con el estudio **“Bullying homofóbico en Chile: Trayectoria histórica”**, cuya triangulación teórico-analítica considera las denuncias de discriminación por orientación sexual ante el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009 – 2013); las entrevistas a víctimas-testigos de violencia homofóbica; y los reportes de prensa (La Tercera, Las Últimas Noticias, El Mercurio, La Cuarta y Opus Gay) de los últimos años. Estas fuentes de información evidencian cómo los establecimientos educacionales preservan “los derechos u obligaciones universales” de los/las heterosexuales mediante ciertos lineamientos institucionales, curriculares y pedagógicos. Desde los cuales se justifica el uso de la violencia física para “castigar la disidencia sexual” en los contextos educativos; o se legitima el empleo del acoso moral para “erradicarla, disuadirla e invisibilizarla” entre sus actores protagónicos. Por lo que dichos lineamientos son reforzados explícitamente por el Marco Curricular Vigente, por los Planes-Programas de Educación Sexual y por la formación inicial y continua del profesorado. E implícitamente por aquellas unidades programáticas y prácticas (in)conscientes que entienden la homosexualidad como patología-enfermedad-anormalidad y “la heterosexualidad como un paternalismo moralizante”. Donde el amor, deseo o erotismo hacia las personas del mismo sexo queda suspendido en el péndulo del rechazo absoluto, en “la vereda del espectador/a indiferente” o en una relativa tolerancia-resignación frente a la “inevitable” diferencia sexual (Cornejo, 2014).

En relación a las legislaciones chilenas, la Ley Antidiscriminación o “Ley Zamudio” se aprueba durante el año 2012. Su nombre se debe al joven Daniel Zamudio quien fue torturado y asesinado por su orientación sexual por otros jóvenes en el espacio público. Esta ley establece mecanismos judiciales y medidas concretas “cuando se comenten actos de discriminación arbitraria”, los cuales impiden, privan u obstaculizan el “ejercicio legítimo de los derechos y deberes establecidos en la Constitución Política de la República”. Por lo que sanciona toda práctica discriminatoria por razones de etnia-raza, nacionalidad e idioma, situación socioeconómica, opinión política e ideología, religión o creencias, participación en sindicatos u organizaciones gremiales, sexo, orientación sexual e identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad. De manera que las instituciones sociales y educativas deben promover políticas de respeto “o de acción afirmativa” hacia los derechos fundamentales y las libertades ciudadanas de los niños, niñas, jóvenes, adultos/as y ancianos/as (SEGEOB, 2012).

Asimismo, la Ley Acuerdo de Unión Civil aprobada durante el año 2015 tiene como propósito regular el marco jurídico de una relación afectiva de carácter estable o permanente. De modo que las parejas heterosexuales u homosexuales podrán establecer un contrato o acuerdo civil, si cada conviviente es mayor de edad y tiene libre administración de sus bienes. De forma que las personas se comprometen al apoyo mutuo y a solventar los gastos económicos derivados de su vida en común, de acuerdo al régimen patrimonial que exista entre ellas. Quienes deberán conservar la(s) propiedad(es) y administrar los bienes adquiridos antes y durante la vigencia del contrato, salvo que pacten expresamente otra modalidad de reparto en el mismo. Ahora bien, si las leyes chilenas validan los acuerdos o uniones civiles pactadas en el extranjero, por qué los matrimonios entre personas del mismo sexo no son válidos como tales en dichas disposiciones legales (SEGEOB, 2015).

Consiguientemente, a nivel nacional e internacional, se releva la necesidad de examinar el bullying homofóbico, lesbofóbico y transfóbico de los contextos educativos, cuyas discriminaciones e inequidades se reproducen en las aulas escolares y universitarias, se distribuyen en las actividades curriculares y trayectorias formativas o se aplican en las experiencias personales, sociales, académicas y profesionales de sus actores educativos. Por lo que se sugiere adoptar las temáticas y problemáticas de género como una categoría de análisis, a fin de visibilizar los patrones culturales de las políticas institucionales, las relaciones de poder “en la toma de decisiones”, la asignación de ámbitos de acción “según los roles y funciones socialmente deseables”, el carácter de las sanciones en los reglamentos de convivencia, etc. A la par, tal categoría permite develar “el sistema de creencias” que consciente e inconscientemente promueven directivos/as, profesores/as y estudiantes. Quienes estarán “a la altura de los



actuales marcos legales” o podrán “hacerse cargo de los cambios generacionales”, si “desnaturalizan y problematizan” las situaciones de violencia, discriminación, rechazo, acoso u ofensas por razones de clase social, sexo-género y etnia-raza (Guerrero, Hurtado y Provoste, 2007; CPEIP, 2000; PREAL, 2004; Sichra, 2004)

3. Fundamentación metodológica.

Los grupos de reflexión constituyen una estrategia metodológica e investigativa dado que visibiliza el pensamiento reflexivo e “incardinación ideológica” de los actores situados en el aula universitaria. Es decir, “el pensamiento-en-voz-alta” evidencia el contexto cultural de ciertos modos de pensar, la trama social de ciertos comportamientos mentales y la organización política de ciertas experiencias identitarias. Esta verbalización “hace visible” la estructura ideológica del aparato psíquico grupal, cuyas voces protagónicas “están autorizadas para hablar en nombre y representación de un grupo, entidad e institución”. En otras palabras, los/las docentes y estudiantes “actúan como portavoces de un sistema de creencias” cuando ellos/ellas adhieren a sus horizontes de sentido y reproducen en sus prácticas discursivas, las normativas, disciplinamientos, (pre)juicios y valoraciones dadas por las instituciones sociales. Al contrario, los actores educativos “actúan como agentes de cambio” cuando la enseñanza y el aprendizaje propicia la reflexión en torno a lo que ellos/ellas piensan, sienten y creen sobre una temática o problemática determinada. Lo que supone adoptar una perspectiva de género a la hora de investigar aquellos dispositivos que diferencian, regulan u orientan los comportamientos entre varones, entre mujeres, entre varones y mujeres en el espacio público y privado. O al momento de comparar aquellos elementos discursivos y no-discursivos que controlan y disciplinan sus mentes, cuerpos, sexos y sexualidades en función de “lo propio, intrínseco y esencialmente masculino o femenino” (Castro, 2004; Foucault, 1987; Bernard, 1982; Lamas, 1998, 1996, 2002).

En tal sentido, “el pensamiento-en-voz-alta” “(...) opera como ordenamiento de las relaciones de diferencia y similitud entre la realidad psíquica construida (subjética y grupalmente), y los datos previos o concomitantes del medio histórico y social. Esta referencia la suministra el orden societario simbólico que asegura la ruptura, la (dis)continuidad y la distinción de los modos de ser subjetivos, grupales y sociales” (Bernard, 1982: 67). Por ello, los grupos de reflexión como espacios dialógico-conversacionales “des-centran” el retorno del Yo hacia sí mismo/a cada vez que “toma conciencia” sobre aquello que dice en primera persona singular o cuando “le toma el peso” a las ideas que defiende en primera persona plural. De forma que los grupos “hacen inteligible” los sentidos culturales y significados literales atribuidos a “sujetos y no-sujetos”, para quienes son evidentes u obvias las relaciones de similitud del Yo en tanto representa a un Nosotros/a y las relaciones de diferencia del Yo-Nosotros/as en tanto se distancia de los/las Otros/as. Por lo que la inteligibilidad cultural o las maneras de entender las condiciones materiales y simbólicas del ordenamiento societario instala a los/las sujetos como referentes o modelos del mismo, suministrándoles “una legitimidad discursiva” en el espacio público para interpelar, cuestionar, negar, invisibilizar o relegar a los/las no-sujetos al espacio privado, donde “ojalá pasen desapercibidos/as” (Butler, 2002, 2006; Lizana, Araya y Pérez, 2016; Van Dijk, 1999).

Por tales razones, la docente-investigadora ordena la dispersión y complejidad de cada corpus discursivo mediante la descripción detallada de los argumentos y contra-argumentos emitidos durante los grupos de reflexión. En términos metodológicos e investigativos, la caracterización de cada enunciado supone “parafrasear en situación de espejo” los propósitos, intenciones e intereses que se desprenden e infieren de las acciones comunicativas y expresiones lingüísticas. Es decir, la profesora (re)elabora, enmarca y devuelve los sentidos globales y significados específicos de cada comentario u opinión para que los/las estudiantes verbalicen sus reflexiones acerca de los objetivos que se pretenden conseguir con ciertas prácticas discursivas. De manera que las interpretaciones mantienen “una vigilancia epistemológica” de las tramas culturales de significación. Sobre todo considerando



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

“aquellas cosas dichas u objetos nombrados que por naturaleza, convenio e imitación” pretenden representar, operacionalizar e inscribir las experiencias identitarias, formativas y género en los contextos familiares, educativos e institucionales (Van Dijk, 2000; Van Dijk y Mendizábal, 2007).

En síntesis, la docente-investigadora implementa los grupos de reflexión ubicando a los/las estudiantes-participantes en el centro de la sala y a los/las estudiantes-transcriptores/as en los contornos, a fin de conversar detenidamente acerca de las normas de convivencia y los convenios de confidencialidad. Luego, exhibe un video que contextualiza, focaliza y relaciona las temáticas y problemáticas de género con las discusiones actuales de la sociedad civil. Si bien la conversación fluye libremente en la mayoría de los casos, ella interviene con preguntas dirigidas cuando el silencio encierra sentimientos de vergüenza, pudor, contradicción o (auto)censura. De ahí que sus comentarios refieran a: “¿Cuál es su opinión sobre este tema?” “Lo que Usted quiere decir es...”. “Lo que Usted plantea lo comprendo de la siguiente forma... ¿es así?”. “¿A qué se refiere con aquella idea...?”. “Me confundí, me lo podría describir con más detalle...”. “¿Cuáles son las vivencias reales y concretas que ilustran su explicación...?”. “¿Por qué Usted está de acuerdo o en desacuerdo con lo expuesto...?”, “Me podría dar un ejemplo de lo que está pensando...”, etc. A continuación, presenta un diario reflexivo solicitándole a cada persona que identifique sus experiencias de aprendizaje o aquellos aspectos positivos y negativos vividos durante la clase. Por último, cierra con una sugerencia literaria, cuya cita textual exagera ciertos modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer en el mundo de la vida (Lizana, 2014, 2015, 2016).

4. Hallazgos de investigación.

Los hallazgos de investigación se estructuran a partir de las acciones comunicativas y expresiones lingüísticas de los/las estudiantes durante el grupo de reflexión sobre homosexualidad u otras opciones sexuales. La sistematización de estas prácticas discursivas se realiza mediante el análisis crítico del discurso textual. Al respecto, Van Dijk y Mendizábal (1999: 3) señalan “...es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia principalmente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.” De forma que la síntesis que se presenta a continuación se desarrolló en tres etapas. La primera describe, caracteriza o parafrasea “los significados literales” de las unidades discursivas según sus propiedades gramaticales, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas. La segunda interpreta “los sentidos culturales” de las emisiones completas de acuerdo a sus generalizaciones paradigmáticas u orientaciones sintagmáticas. Y la tercera categoriza el corpus discursivo a partir de “su incardinación ideológica” en tanto representa “un sistema de creencias social y políticamente aceptado” (Castro, 2004; Foucault, 1987; Van Dijk, 2000, 2001; Wodak y Meyer, 2003).

- **Contraposición entre “los hombres y mujeres de la vieja escuela” y “los/las jóvenes de ahora” quienes explican la discriminación hacia la homosexualidad desde la crianza, enseñanza y convivencia.**

Las estudiantes señalan que “hombres y mujeres de la vieja escuela” tienen una incapacidad para “pensar de manera diferente”, por lo que es normal su rechazo y agresividad hacia las personas y familiares homosexuales o son esperables sus comportamientos y actitudes discriminatorias “porque nunca se les enseñó a aceptarlas”. En cambio, “los/las jóvenes de ahora” admiten otras opciones sexuales porque “están entre nosotros/as”, -los/las heterosexuales-. Para quienes “no es agresivo ver a alguien besándose si es su forma de quererse”.



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

“...Yo creo que todavía siguen pensando como la vieja escuela, los hombres con las mujeres... los demás que piensen diferente no es normal o sea... no es normal para ellos porque nunca se les enseñó, yo creo que... se le ve más esos actos a la gente mayor yo nunca... he visto a un abuelito que acepte a un familiar homosexual... pero... yo creo que los jóvenes de ahora para ellos es súper normal ver eso porque como que está entre nosotros, como que eso ya lo aceptamos nosotros, pero los demás no lo aceptan, no sé por qué puede ser agresivo, para mí no es agresivo ver a alguien besándose si es su forma de quererse” (Estudiante-Mujer Nº 2, GRH³, 2016).

Asimismo, las estudiantes plantean que los contextos sociales y familiares rechazan a las personas homosexuales, son “más visibles en la calle, pero la gente los mira feo porque no le gusta que expresen su cariño”. Ahora bien si los círculos cercanos evidencian mayores grados de tolerancia, de todos modos “es súper chocante para la familia que un hijo salga gay”.

“Sí, en mi círculo cercano sí, y yo creo, personalmente, que los papás o los tíos no aceptan a que el hijo o el primo sea homosexual, porque es súper chocante para la familia que un hijo salga gay y... encuentro que la sociedad igual está demasiado cerrada a ese tema, a lo mejor ahora se ven mucho más homosexuales en la calle... pero igual la gente los mira feo a veces, como que no les gusta que expresen su cariño” (Estudiante-Mujer Nº 1, GRH, 2016).

Desde esta perspectiva, se observa una contraposición entre “los hombres y mujeres de la vieja escuela” y “los/las jóvenes de ahora”. Entendiéndose que la antigua generación presenta una incapacidad para modificar “su sistema de creencias” debido al carácter tradicional de la crianza, así como, para transformar sus modos de saber-ser y saber-convivir porque fue formada mediante estilos de enseñanza anticuados. Por lo que la causa u origen del rechazo-agresividad hacia la homosexualidad se inscribe en estos contextos familiares y educativos, cuya formación tendría como consecuencia o resultado inevitable la discriminación dentro de los mismos.

En cambio, la nueva generación “está a favor de la homosexualidad” o acepta a las personas homosexuales porque “están entre nosotros/as”, -los/las heterosexuales-. Es decir, el argumento parte de la premisa que los/las Otros/as son visibles en el espacio público y participan de la convivencia cotidiana, pero este hecho no es condición suficiente para incluirlos/as en el Nosotros/as. Quienes como “representantes de la inteligibilidad cultural” evidencian mayores grados de tolerancia ante las demostraciones de cariño y afecto de las otras opciones sexuales, aunque persista la necesidad de “normalizar sus distintas formas de quererse”.

- **“Maricones”:** insulto y amedrentamiento de la masculinidad hegemónica hacia “los niños y jóvenes con apariencia gay”.

Los estudiantes señalan que los niños y jóvenes “aparentemente gay”, ya sea porque “sus rasgos son medio afeminados” o porque su comportamiento no responde “al estereotipo de hombre” son tratados como “maricones” por “los viejos, caballeros o adultos” en el transporte público. Tal situación genera un cierto malestar, “una mirada fea”, porque “a nadie le interesa lo que haga otra persona”. Como tampoco, “pueden insultarlos si no dañan a nadie, ya que solo expresan su sentir y cómo se sienten cómodos”.

³ Grupo de reflexión sobre homosexualidad u otras opciones sexuales.



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

“El otro día yo iba en el metro e iba un niño aparentemente gay, no puedo asegurar que era gay porque solamente tenía algunos rasgos medio (afeminados)... se comportaba no como el estereotipo de hombre... y un viejo, un caballero le dijo “aiiii que maricón” le dijo “que maricón” y yo como que lo mire feo, porque nadie a él no le interesa lo que haga la otra persona y no tiene porque tampoco insultarlo si él no le hace ningún daño a nadie, solo expresa su sentir y cómo se siente cómodo” (Estudiante-Hombre Nº 4, GRH, 2016).

En tal sentido, “los maricones” como insulto y amedrentamiento de la masculinidad hegemónica hacia “los niños y jóvenes con apariencia gay” busca esencializar y estereotipar las maneras de ser, parecer y comportarse como hombre en el espacio público. Por tales razones, “los viejos o caballeros” se arrogan el derecho de ocupar palabras ofensivas para menospreciar o menoscabar aquellas masculinidades que traspasan los márgenes de “lo propio e intrínsecamente femenino” o para exigir que los otros varones preserven “lo propio e intrínsecamente masculino”. Asimismo, llama la atención cómo los adultos jóvenes -conscientes del amedrentamiento- manifiestan su molestia o malestar mediante “una mirada fea”, que estaría sancionando “la gratuidad del insulto” por dos motivos: el primero adscribe a las actitudes de desinterés e indiferencia que debiera tener una persona frente a “lo que hacen otras...”; y el segundo suscribe al libre albedrío en tanto “exprese su sentir y comodidad sin dañar a nadie”.

- **Rechazos explícitos e implícitos hacia la homosexualidad.**

Los estudiantes declaran “no estar a favor de la homosexualidad” y por sus experiencias en otras actividades curriculares prefieren “compartir en vez de ahondar en los por qué (del rechazo)”. Lo que permite “evitar las peleas (con los/las compañeros/as) en los ramos”.

“...Yo no estoy a favor de la homosexualidad y, por experiencia en otros ramos, prefiero no ahondar en el por qué, porque se da para pelear, en vez de para compartir” (Estudiante-Hombre Nº 6, GRH, 2016).

Por lo demás, los estudiantes argumentan que la homosexualidad “es algo socialmente aprendido, al igual que el gusto por el hombre a la mujer”. De manera que “cuando se habla de la libertad o el gusto homosexual siempre se alude al sentimentalismo y a la emocionalidad”. Tales ideas carecen de fundamentos teóricos y biológicos porque “(Nosotros/as) tenemos la tendencia al sexo opuesto”. Por lo que “estar en contra” de las otras opciones sexuales obedece a que “el cuerpo humano no (puede) dar vida entre un hombre y un hombre o una mujer y una mujer”.

“..Es algo socialmente aprendido, al igual que el gusto por el hombre a la mujer es algo socialmente aprendido, biológicamente tenemos la tendencia al sexo opuesto y ...cuando se habla de la homosexualidad y el gusto homosexual y la libertad al respecto se alude siempre al sentimentalismo y a la emocionalidad, no a un fundamento teórico, por eso es que no estoy a favor biológicamente...el cuerpo humano no está diseñado entre un hombre y un hombre no hay vida, entre una mujer y una mujer no hay vida” (Estudiante-Hombre Nº 7 GRH, 2016).

A la par, las estudiantes plantean que la homosexualidad “es una moda en el contexto del colegio”, donde “las compañeras más grandes, de tercero y cuarto medio, tenían que si o si dar vuelta a las más chicas y... siempre lo conseguían”.



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

“Yo igual lo veo como una moda en el contexto del colegio, porque como que siempre mis compañeras como éramos las más grandes, tercero y cuarto medio, como que tenían que si o si dar vuelta a las que eran más chicas y... siempre lo conseguían entonces como que cada vez crecía y crecía eso” (Estudiante-Mujer Nº 5, GRH, 2016).

Por último, las estudiantes manifiestan que la religión “como parte de la cultura provoca una discriminación” hacia la homosexualidad dado que “no es biológicamente normal ni aceptable”. Pero “los hombres-gay declaran que su punto G está en el ano”, por lo que “este gran fundamento biológico” se utiliza para justificar sus prácticas homosexuales.

“...la religión, que forma parte de la cultura, provoca una discriminación...no era biológicamente normal, porque ellos utilizaban la palabra normal o aceptable...Yo tengo un amigo gay que él me decía...que el punto G del hombre está en el ano y ellos igual ocupan, o sea por lo menos él ocupa eso como parte de su gran fundamento homosexual, de que quizás, biológicamente, sí formaba parte la homosexualidad” (Estudiante-Mujer Nº 10, GRH, 2016)

Al respecto, se observa que la explicitación del rechazo hacia la homosexualidad o la justificación de “aquellas buenas razones” que lo sustentan generan “peleas”, discusiones o controversias en las otras actividades curriculares. Por lo que es preferible “compartir experiencias (neutras) en los ramos”, sin “ahondar en los por qué (del rechazo)”. Es decir, “el pensamiento-en-voz-alta” genera conflictos cuando los actores educativos verbalizan lo que efectivamente piensan, sienten o creen sobre estos temas, donde “es mejor” guardar silencio antes que exponerse a la confrontación de argumentos, contra-argumentos, consensos o disensos desde distintas perspectivas.

A pesar de tales aprehensiones, los grupos de reflexión como instancias dialógico-conversacionales permiten comprender y “ahondar” por qué una persona “está en contra” de la homosexualidad. En tal sentido, se argumenta que “el gusto homosexual o heterosexual”, es decir, la facultad de sentir amor, deseo y erotismo “es un aprendizaje socialmente construido”, aunque “(Nosotros/as) tengamos la tendencia (natural) al sexo opuesto”. Desde esta perspectiva, el rechazo hacia las otras opciones sexuales obedece a dos razones principales: la primera refiere a la falta de objetividad cuando se abordan estos temas, dado que “siempre se alude a la libertad, sentimentalismo y emocionalidad”. Por lo que es necesario “objetivar” los comentarios u opiniones, a fin de limpiarlos de sentimientos apasionados, emociones exacerbadas, percepciones intuitivas, etc. Y la segunda describe la falta de fundamentos teóricos y biológicos durante la conversación, ya que “el cuerpo humano no (puede) dar vida entre un hombre y un hombre o una mujer y una mujer”. Es decir, se parte de la premisa que la condición humana tiene como fin-medio la reproducción y procreación de la especie, donde no tendría asidero la esterilidad e improductividad de las relaciones homosexuales.

Como también, se justifica el rechazo hacia la homosexualidad porque “está de moda” en los contextos educativos, donde los/las jóvenes de Enseñanza Media “consiguen dar vuelta” a los niños y niñas de Educación Básica. Dejando entrever que “los/las más grandes” establecen una relación homosexual con “los/las más chicos/as”, a fin de invertir “su condición sexual inicial”, inclinar sus gustos a temprana edad e integrarlos/as a una colectividad. La que “impone una moda”, una costumbre, tendencia o práctica frecuente en los establecimientos educacionales, pero sin la participación e intervención del mundo adulto.

Conjuntamente, la heteronormatividad se promueve desde la cultura religiosa porque la homosexualidad “no es biológicamente normal ni aceptable”, aunque “los hombres-gay declaren que su punto G está en el ano”. Lo que en términos discursivos se considera un supuesto poco válido, dado que la localización de las zonas erógenas o la



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

búsqueda de mayor placer sexual de las personas homosexuales no se puede anteponer a los fines reproductivos de “los portavoces y representantes del orden societario”.

- **Rechazos explícitos e implícitos hacia las lesbianas.**

Si bien las estudiantes declaran “no estar contra, ni sentir asco” por las personas homosexuales, ellas manifiestan mayor desagrado, molestia, disgusto e incomodidad cuando ven las manifestaciones de cariños o afecto de las lesbianas en el espacio público. Porque “es más chocante y extraño ver a dos mujeres dándose un beso, que a dos hombres”. Tal rechazo se explica porque no están acostumbradas a relacionarse con estas personas o porque “sale de sus normas de crianza”.

“...Igual ahora se habla más y es más normal ver... no es de mi agrado, a mí no me gusta, no estoy en contra pero igual es como chocante ver a dos mujeres dándose un beso... (me choca) verlo...no sé si no estoy acostumbrada porque nunca me he relacionado con nadie así...No es asco, asco pero es extraño, es porque se sale de mi norma de lo que a uno lo criaron... pero me incomoda más en las mujeres que ver a los hombres” (Estudiante-Mujer Nº 9, GRH, 2016).

Además, las estudiantes evidencian que la situación de las lesbianas “es súper complicada” debido al carácter tradicional de la crianza. La que impone mayores restricciones o prohibiciones, sin espacios “de libertad para elegir”, pero “al fin y al cabo ellas igual hacen (lo que quieren).” En tal sentido, se releva la importancia de la familia, cuya presencia constituye “un pilar fundamental en estos casos” dado que brinda “la base y el apoyo (suficiente) para seguir” viviendo de manera independiente.

“...Tengo una amiga que es lesbiana y es súper complicado para ella, porque ahí me doy cuenta de que como la familia, por estar criada de cierta forma le restringe muchas cosas y no la deja tener la libertad de poder elegir... creo que es importante que la familia esté, creo que son un pilar fundamental en este caso, porque son ellas las que te dan como la base para después uno seguir y tienen que darle el apoyo, y si no lo tiene bueno al fin y al cabo le están prohibiendo cosas que ella igual va a hacer” (Estudiante-Mujer Nº 3, GRH, 2016).

Asimismo, las estudiantes observan mayores grados de tolerancia hacia la homosexualidad en los contextos educativos municipales, que en los religiosos o confesionales. En los primeros, “los compañeros que aún no salían del closet eran incluidos por las niñas” en las actividades recreativas. Y en los segundos, “las compañeras lesbianas eran expulsadas del culto por los/las propios/as inspectores/as y profesores/as”.

“...Tuve dos experiencias en colegio, el primero fue que estuve en un colegio municipal hasta séptimo básico que teníamos un compañero que todavía no salía del “closet”... y él no quería asumir su homosexualidad, pero... como curso... lo incluimos y sabiendo o sea teniendo en cuenta las diferencias que él podría tener, que por ejemplo él prefería saltar la cuerda con nosotras, que estar con los hombres jugando a la pelota, y también tengo la experiencia contraria... yo estuve en un colegio religioso adventista, de octavo básico a cuarto medio, y yo creo que ha sido la peor experiencia de mi vida porque, por ejemplo, de octavo a segundo medio tuvimos una compañera que era lesbiana y nosotros cierto día teníamos que ir a la iglesia de ese colegio a un culto, y los mismos inspectores y los mismos profesores la echaban del culto por ser lesbiana” (Estudiante-Mujer Nº 10, GRH, 2016)



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

Es interesante observar cómo se exacerban los sentimientos de desagrado, molestia, disgusto e incomodidad en las estudiantes cuando “ven a dos mujeres dándose un beso en la calle, que a dos hombres”. De manera que “lo chocante y extraño” es apreciar las manifestaciones de cariño o afecto de las lesbianas en el espacio público. En cambio, los estudiantes prefieren guardar silencio cuando se les pregunta explícitamente sobre este tema, quizás porque “es un tabú”, es algo privado que solo se conversa entre varones o porque la pornografía explota y saca millonarios dividendos económicos gracias a las prácticas homosexuales femeninas. Tales incertidumbres serán despejadas en los próximos grupos de reflexión.

Ahora bien, si la familia se entiende como “un pilar fundamental” dado que brinda “la base y el apoyo (suficiente)” para una vida independiente, el carácter tradicional de la crianza impone mayores restricciones o prohibiciones a las lesbianas, quienes por reacción –y no por libre elección- terminan “haciendo lo que quieren”.

Asimismo, se evidencian mayores grados de tolerancia hacia la homosexualidad en los contextos educativos municipales, que en los religiosos o confesionales. Llama la atención que las lesbianas “eran expulsadas del culto por los propios inspectores/as y profesores/as” en estos últimos. Quienes como “portavoces o representantes del orden divino o sagrado” se arrogan el derecho de castigar la disidencia sexual sacándolas o excluyéndola de sus ritos y ceremonias religiosas.

5. Reflexiones finales.

El pensamiento reflexivo es fundamental para la Educación Superior porque fortalece la estructura, organización y funcionamiento de los modos de pensar. Los cuales permiten planificar y realizar múltiples tareas; analizar y solucionar problemas con distintos niveles de complejidad; emprender nuevos desafíos “sin dejarse aplastar” por la incertidumbre; guiar los comportamientos mentales hacia las metas de corto, mediano y largo alcance; asentar la reflexión crítica sobre los hechos vividos u observados, entre otros (Villa y Poblete, 2007). Por lo que las instituciones educativas tendrían que examinar el impacto de “su sistema de creencias” en los fines-medios disponibles para las trayectorias formativas, enfoques curriculares, planes y programas de estudio, perfiles de ingreso y egreso, etc. O tendrían que revisar la coherencia entre el diseño, implementación y evaluación de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, de acuerdo a las condiciones contextuales, experienciales y existenciales de sus actores protagónicos. Quienes por una parte, establecen relaciones convencionales entre las normativas, disciplinamientos, (pre)juicios y valoraciones institucionales y las formas de entender la (re)construcción, distribución y aplicación del conocimiento en el mundo de la vida. Y por otra, establecen asociaciones explícitas e implícitas dentro de los marcos de referencia de las disciplinas académicas, los cuales conectan un conjunto de axiomas, convicciones, sentencias o certezas con ciertos objetos materiales, simbólicos e imaginarios.

Los grupos de reflexión son necesarios en términos metodológicos e investigativos porque los actores educativos potencian su autonomía intelectual, pensamiento meta-cognitivo y resolución de problemas, mientras participan en las distintas instancias dialógico-conversacionales. Se les invita a situar el Yo-de-la-reflexión en campos intra-disciplinarios, es decir, en aquellos que conectan los conocimientos, habilidades y actitudes de áreas disciplinares afines. En campos inter-disciplinarios, o sea, en aquellos que relacionan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de otras disciplinas. Y en campos extra-disciplinarios, es decir, en aquellos que articulan los modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer con las experiencias identitarias, formativas y de género (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000).

Entendiéndose que el género como categoría de análisis examina las condiciones de producción, aplicación y distribución de la diferencia sexual en contextos histórico-culturales, político-económicos, ideológico-dogmáticos y



socio-educativos, se establece una red de relaciones discursivas para “regular, controlar, normalizar y/o estereotipar” los comportamientos, reciprocidades e intercambios entre varones, entre mujeres, entre varones y mujeres. Las relaciones de poder visibilizan el orden metafísico e (inter)disciplinar de ciertos esquemas biopolíticos, los cuales “objetivizan y cualifican” el carácter natural, (re)productivo y tecnológico del “deber-hacer” cuando adiestran los cuerpos, diferencian los sexos y disciplinan las sexualidades. En este caso, las prácticas discursivas atribuyen explícitamente “una lógica binaria al cuerpo-especie, un esencialismo biológico al cuerpo-máquina y una racionalización en el uso de los placeres”. A su vez, las formas de sujeción develan el orden teleológico y ontológico de ciertos esquemas bioéticos, los que “sujetivizan e intersubjetivizan” el carácter sagrado, transcendental y existencial del “deber-ser” cuando asocian los valores acerca de la vida, el cuidado, la salud y la muerte a “lo extrínseca e intrínsecamente masculino y femenino”. En este caso, las prácticas no-discursivas despliegan implícitamente “una fuerza moral dicotómica entre los sexos-cuerpos-sexualidades que importan y aquéllos que no interesan” (Castro, 2004; Foucault, 1987; Lamas, 1996, 1998, 2002).

Por consiguiente, “el pensamiento-en-voz-alta” es fundamental y necesario porque “problematiza” las experiencias de género o aquellas condiciones materiales y simbólicas que aprecian, estiman, excluyen y/o repudian ciertas orientaciones, opciones e identificaciones sexuales. Ya sea porque estos horizontes de sentido establecen relaciones causales entre los roles de varones y mujeres en los sectores, grupos e instituciones de la sociedad y sus características psíquicas, anatómicas y fisiológicas. Como si “lo biológico, genital u hormonal” se pudiera homologar o extrapolar de manera natural e invisible a sus respectivas necesidades sociales, expectativas académicas e intereses vocacionales. O porque dichos horizontes instituyen relaciones lineales entre las funciones (re)productivas con las propiedades complementarias de la voluptuosidad, donde obligatoriamente el amor, deseo y/o erotismo se orienta hacia las personas del otro sexo. Ambas perspectivas conforman los sistemas de clasificación-exclusión de la heteronormatividad, cuyos dispositivos discursivos y no-discursivos potencian la construcción cultural de las masculinidades y feminidades hegemónicas, en tanto “modelen y promocionen” las pautas de comportamiento de los/las heterosexuales. Desde esta “visión de mundo”, los roles-funciones se entenderán como “derechos u obligaciones universales”, en la medida que sean endosados deductiva e inductivamente a los fines-medios de las instituciones familiares y educativas; o si quedan fusionados e integrados al carácter nuclear, patriarcal, heterosexual y reproductivo de las relaciones de parentesco. Entonces, los esquemas biopolíticos y bioéticos posicionan a los/las heterosexuales como “sujetos” y a los/las homosexuales, bisexuales, transexuales e inter-géneros como “no-sujeto”. Quienes quedarán incluidos/as o excluidos/as respectivamente, tanto de los campos de inteligibilidad cultural del “deber-hacer”, como de los campos de legitimidad discursiva del “deber-ser” (Butler, 2002, 2006; Lamas, 2014; Lizana, 2014; Movilh, 2010, 2017).

Bibliografía

1. Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM IV*. España: Masson S.A.
2. Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2001) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM IV TR*. España: Masson S.A
3. Astudillo, P. (2016). *La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(2), 21-37.
4. Beas, J. Santa Cruz, J. Thomsen, P. Utreras, S. (2000) Enseñar a pensar para aprender mejor. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
5. Bernard, M. (1997). *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Argentina: Ediciones Publikar.
6. Bernard, M. (1982). *El Grupo y sus configuraciones: terapia psicoanalítica*. EE.UU.: Universidad de Texas.
7. Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. España: Editorial Paidós Ibérica S.A.
8. Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
9. Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
10. Cornejo, J. (2014). *Bullying homofóbico en Chile: Trayectoria Histórica*. Chile: Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología Volumen 9, Nº 30, pp. 61-70



Cuaderno de Educación Nº 76,
Marzo- abril de 2017
Sección Artículo

11. CPEIP. (2000). *Hombre = Mujer ¿Y en oportunidades?* Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógica.
12. De la Rubia, J. y Gómez, E. (2013). *Evaluación del rechazo hacia la homosexualidad en estudiantes de medicina y psicología con base en tres escalas conceptualmente afines*. Revista Psicología desde el Caribe, 30(3), 526-550.
13. Daniel, G. (2002). Investigación cualitativa y análisis crítico del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas. Argentina: Universidad Nacional de Catamarca.
14. Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Argentina: Fabula Tusquets Editores.
15. Guerrero, E. Hurtado, V. y Provoste, P. (2007). *Material de apoyo con perspectiva de género para Formadores/as*. Chile: Ministerio de Educación. CPEIP.
16. Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. EE.UU: Taurus - Universidad de Michigan.
17. Lamas, M. (1998). *Para entender el concepto de género*. Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
18. Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM. Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género.
19. Lizana, V. Araya, C. y Pérez, P. (2016). *Experiencias en la Formación Profesional: Construcciones narrativas en el marco de una salida pedagógica*. 2º Libro: Desde la pedagogía del descubrimiento a la praxis innovadora Reflexiones de los docentes de la Universidad Católica Silva Henríquez. ISBN: 978-956-341-045-7. Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
20. Lizana, V. (2016). *Compromiso e innovación social universitaria: Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional*. Libro: Innovación en la Formación del Profesorado Universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías. ISBN 978-84-944877-7-4. Paraguay.
21. Lizana, V. (2015). *Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional*. 1º Libro: Innovación y transversalidad en el Plan Común Universidad: Experiencias y reflexiones de los/las docentes de la UCSH. ISBN 978-956-341-031-0. Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
22. Lizana, V. (2014). *Análisis de una relación (in)visibilizada en los contextos de Formación Docente Inicial: Una reflexión epistemológica, teórica y metodológica desde una perspectiva de género*. Revista Estudios Pedagógicos, indexada en Scielo. Volumen XL, Nº 1, 327-357. Universidad Austral de Chile. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100020&script=sci_arttext
23. Montecinos, S. (1999). *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Chile: LOM Ediciones.
24. Movilh (2010). *Educando en la Diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Chile: Movimiento de Integración y Liberación Homosexual.
25. Movilh (2017). *XV Informe de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y Género*. Chile: Movimiento de integración y Liberación Homosexual.
26. ONU (2013). *Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos*. Suiza: Organización de las Naciones Unidas.
27. Pérez, L. Jenaro, C., Rodríguez-Becerra, M., y Flores, N. (2016). *Los roles de género y su papel en las actitudes y comportamientos afectivo-sexuales: Un estudio sobre adolescentes salmantinos*. Revista Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, (11), 457-476.
28. Piedra, J. Ramírez-Macías, G. y Latorre, A. (2014). *Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades*. Revista Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, vol.25, 36-42.
29. PREAL. (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Chile: Donald, Winkler y Santiago Cueto Editores.
30. Rodríguez, T. (2015). *Actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina en adolescentes y jóvenes limeños*. Revista de Psicología, 12(1), 81-101.
31. SEGEOB (2012). *Ley N° 20.609 Ley Antidiscriminación*. Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
32. SEGEOB (2015). *Ley N° 20.830 Acuerdo de Unión Civil*. Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
33. Sichra, I. (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. España: Ediciones Morata, S.L.
34. Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
35. Van Dijk, T. (2000). *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa Editorial.
36. Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España: Gedisa Editorial.
37. Van Dijk, T. y Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Ecuador: Ediciones ABYA YALA.
38. Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. España: Universidad de Deusto.
39. Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. España: Editorial Gedisa S.A.