

“EXISTIR ES RESISTIR”: PRÁCTICAS DE AGENCIA Y RESISTENCIA DE JÓVENES LGBTI+ EN CONTEXTO ESCOLAR¹

NACHT ALLENDE ALLENDE²

RESUMEN

Este artículo analiza prácticas de agencia y resistencia estudiantil frente a la heterocisnormatividad presente en contextos escolares de la Región Metropolitana chilena. Esto, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas en el año 2021 a estudiantes de enseñanza media. Los principales resultados develan significados claves asociados a la posición que ocupa la escuela en la vida de los jóvenes LGBTI+, procesos de politización respecto a la identidad y la opresión y, finalmente, prácticas individuales y colectivas que tributan a la visibilización de la diversidad sexo-genérica, la construcción de comunidades de apoyo, la denuncia de violencias y la imaginación de otros mundos escolares posibles.

PALABRAS CLAVE: JUVENTUDES, GÉNERO, EDUCACIÓN, HETEROCISNORMATIVIDAD.

RECIBIDO: 25 DE JULIO DE 2024
ACEPTADO: 16 DE ENERO DE 2025

¹ Artículo derivado de investigación desarrollada en el Proyecto: “Hacia una educación anti-sexista”, ejecutado entre marzo y diciembre del año 2021 a cargo de la Dra. Lelya Troncoso Pérez en el marco de actividades de investigación y desarrollo del Núcleo I+D: Diversidad y Género, Abordajes Feministas Interseccionales, del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile.

² Trabajadore social, Magíster© en Trabajo Social de la Universidad de Chile. Activista por los derechos LGBTI+. Correo electrónico: nachtallende@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7965-2348>

“EXISTIR É RESISTIR”: PRÁTICAS DE AGÊNCIA E RESISTÊNCIA DE JOVENS LGBTI+ NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

Este artigo analisa as práticas de agência e resistência estudantil diante da heterocisnormatividade presente nos contextos escolares da Região Metropolitana do Chile. O trabalho está baseado em entrevistas semiestruturadas conduzidas no ano 2021 com estudantes do ensino médio. Os principais resultados revelam significados-chave associados à posição da escola na vida da juventude LGBTI+, processos de politização em relação à identidade e opressão e, finalmente, práticas individuais e coletivas que contribuem para a visibilização da diversidade sexual e de gênero, a construção de comunidades de apoio, a denúncia da violência e a imaginação de outros mundos escolares possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: JUVENTUDE, GÊNERO, EDUCAÇÃO, HETEROCISNORMATIVIDADE.

“TO EXIST IS TO RESIST”: AGENCY AND RESISTANCE PRACTICES OF LGBTI+ YOUTH IN SCHOOL CONTEXTS

ABSTRACT

This article analyzes student agency and resistance practices to hetero-cis-normativity in school contexts in the Chilean Metropolitan Region. The study is based on semi-structured interviews conducted in 2021 with high school students. The main findings reveal crucial meanings related to the role of schools in the lives of LGBTI+ youth, processes of politicization surrounding identity and oppression, and, finally, individual and collective practices to seek for the visibility of sex-gender diversity, to build support communities, to denounce hetero-cis-normative violence, and to imagine other possible educational worlds.

KEYWORDS: YOUTHS, GENDER, EDUCATION, HETERO-CIS-NORMATIVITY

*A Mabel, en la memoria quedan
los afectos y anhelos de justicia erótica*

INTRODUCCIÓN³

Habitar los lugares no es solo estar en ellos, ni mucho menos, solo transitarlos. Habitar los lugares implica vivir los significados que se construyen en y en torno a ellos; sentirlos desde deseos, expectativas y convicciones individuales y colectivas; y, simultáneamente, experimentar las repercusiones de su propia complejidad en nuestra subjetividad (López, 2017).

Cuando situamos el habitar en escuelas o contextos educativos, específicamente desde posiciones estudiantiles, diversas discusiones han advertido que esta experiencia está fuertemente ligada al disciplinamiento del ser (Chomsky, 2003; Cornejo, 2017). Desde ellas, se ha expuesto que la escuela se encuentra, desde su origen, en una encrucijada entre “permitir la emergencia de las potencialidades del estudiante y al mismo tiempo dar oportunidades para incluirse en la sociedad” (Sepúlveda, 2016, p. 2). Esto es fundamental para entender la escuela como un lugar donde se busca perfijar competencias corporales y subjetivas, las cuales no siempre son leales con el cuerpo, sino más bien lo son a paradigmas utilitaristas (Moreno, 2013) que buscan generar funcionalidad para/con la sociedad.

Al respecto, tanto desde la lucha activista feminista y de disidencia sexual, como también desde estudios críticos en género y sexualidad, se ha

³ El presente artículo hace uso de lenguaje neutro-no binario. Esta decisión deviene de la necesidad de no recurrir a un lenguaje heterocisnormativo que reproduce estructuras de orden patriarcal, androcéntrico y capitalista (García y Romero, 2016). Además, con esta “deformación del lenguaje” (Castillo y Mayo, 2019) se busca ser consecuente con las identidades de quienes participaron en este estudio, los cuestionamientos depositados en este trabajo, y presentar una invitación a pensar más allá de las categorías binarias (Platero, 2018).

problematizado que las escuelas imponen discursos sobre el placer de los cuerpos, reificando los modos en que el devenir humano puede ser inteligido, señalando “qué es lo que gusta, qué es admirable y qué hay que desear” (Báez, 2011, p. 103). En vista de ello, la escuela no puede, además, si no ser comprendida situadamente (Sánchez, 2019), por lo que no debe olvidarse que Chile es una región colonizada, neoliberal y con un fuerte sector conservador antigénero (Schick et al., 2019; Stutzin y Troncoso, 2020).

En este contexto, señalan Galaz y otros (2018), las escuelas se han saturado de una visión binaria y sexista de la vivencia de la sexualidad y el género, donde la diversidad sexual se concibe como un grupo minoritario o ajeno, y el desconocimiento e ignorancia en torno a estas coyunturas son elementos característicos del espacio social. Lo anterior vincula directamente a la escuela con la (re)producción de lógicas androcéntricas y heterocisnormativas (Bodenhofer, 2018; González, 2016) que se manifiestan, por ejemplo, en la reproducción de roles de género; la enunciación masculina como universal; la presunción de heterosexualidad y cisgenderismo en el estudiantado, entre otras (Valdés et al., 2011; González, 2016; Azúa, 2016; Bodenhofer, 2018; Figueroa-Taucán, 2020).

Este entramado de factores ha implicado que las escuelas no sean un lugar libre de violencias para las juventudes LGBTI+ (Todo Mejora, 2016; Cornejo, 2017; OTD, 2017; Byson y Castell, 2018). Ante ello, resulta de suma relevancia mencionar que “los espacios educativos se desestabilizan no desde una voluntad institucional, sino desde prácticas de resistencias llevadas a cabo por y desde el estudiantado” (Scott, 2008 en Galaz, Troncoso y Bravo, 2021, p. 15).

En este sentido, el movimiento feminista y los activismos de disidencia sexual estudiantil han resaltado por su importancia al posicionar la necesidad de la erradicación del heterosexismo en educación (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019; Figueroa-Taucán, 2020), siendo un gatillante para la implementación de

diversos instrumentos⁴ que buscan resguardar la inclusión y no discriminación LGBTIQ+ en dicho contexto. No obstante, pese a que dichos elementos abren procesos de sensibilización, y se configuraran como un instrumento para que estudiantes LGBTIQ+ ejerzan la defensa de sus derechos (Galaz, Troncoso y Bravo, 2021), estos coexisten con una cultura heteronormativa y un contexto que ha tendido a dejar a criterio de los establecimientos educativos las transformaciones correspondientes (Rojas, et al., 2019).

En el marco de lo anterior, este artículo indaga y analiza, con especial atención, las formas de agencia y resistencia que ejercen las juventudes LGBTIQ+ para desestabilizar el contexto escolar heterocisnormativo, particularmente en la Región Metropolitana chilena. Esto a partir de entrevistas individuales, realizadas de manera virtual, a estudiantes que durante el año 2021 se encontraban cursando la enseñanza media. Así, en una primera instancia, se presentan conceptualizaciones y antecedentes teóricos clave que caracterizan el presente estudio. Posteriormente, se presenta la metodología y el proceso de análisis del material empírico para, finalmente, develar los resultados agrupados en tres ejes de análisis: i) el sentido de la escuela desde las narrativas de los jóvenes; ii) la politización de la opresión y/o la identidad como antesala para la acción; y iii) prácticas de agencia y resistencia estudiantil LGBTIQ+.

⁴ Para el año 2021, cuando se implementa esta investigación, en materia de resguardo de derechos estudiantiles LGBTIQ+ en Chile se encontraban vigentes la Ley General de Educación N° 20.370 (2009), la Ley N° 20.845 de inclusión escolar (2015) y la Circular N° 078 de Derechos de niñas, niños y adolescentes Trans en el ámbito de la educación.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

TEORÍA QUEER: UNA HERRAMIENTA ANALÍTICA PARA (RE)PENSAR EL GÉNERO Y LA HETEROCISNORMATIVIDAD

La teoría *queer* es una forma de acción política y un posicionamiento anti-identitario que supone un cambio epistemológico que cuestiona los saberes dominantes heterocentrados (Louro, 2012). Si bien no existe una única teoría *queer*, puesto que es una disciplina que se niega a la disciplina (Sullivan, 2003), la entenderemos como una perspectiva y metodología crítica (Sabsay, 2014) para analizar la heterocisnorma y su articulación con diversas estructuras de poder. Ahora bien, lo *queer* y su teorización surge como un resignificado de lo “*queer*”, palabra que en inglés se configuró como un insulto hacia lo no heterosexual, asociándolo a características negativas como lo raro y retorcido. Entendiendo que esto supone un conflicto con las identidades propias de Latinoamérica, *disidencia sexual* es una enunciación política propia de la región, siendo una forma de reescribir lo *queer* desde el sur (flores, 2018).

Desde esta perspectiva, dos conceptos serán fundamentales: género y heterocisnormatividad. En torno al primero, este se entenderá no como una categoría preexistente, sino como un constructo cultural y social, el cual varía de acuerdo con su contexto histórico e interacción con otras categorías como la raza, la clase, entre otras (Scott, 1986; Butler, 1998). Según Scott (1986), se reconocen cuatro elementos que se relacionan entre sí para conceptualizar el género: símbolos culturalmente disponibles que evoquen representaciones múltiples y muchas veces contradictoria; conceptos normativos que establezcan significados a los símbolos que intenten limitar y contener sus posibilidades metafóricas; la relación del género con el parentesco, economía y política; y la identidad subjetiva.

En esta línea, vale considerar lo planteado por Butler (1998), quien afirma que el género se ha construido a partir de las normas culturales de lo inteligible y la continuidad de actos performativos en el tiempo. Asimismo, expone que el género ha establecido visiones totalizantes entre lo femenino y lo masculino, poniendo en oposición a ambas categorías y negando todo aquello que lo transgrede (Butler, 2007).

Respecto a la heterocisnormatividad, esta responde a un acrónimo para referirse a la interrelación entre la heteronormatividad y el cisgenerismo. La primera hace referencia a la heterosexualidad como un régimen político que se vuelve obligatorio (Rich, 1996; Wittig, 2006), implicando que esta se configure como el único deseo sexual aceptado. Al respecto, Berlant y Warner (2002) plantean que “la heterosexualidad implica tal cantidad de prácticas que no son sexuales que, en este momento, es inimaginable un mundo donde este compendio de normas hegemónicas no sea dominante” (p. 242). Por otro lado, el cisgenerismo, de acuerdo con Bello (2018), se entiende como un “sistema de opresión que decreta como únicos sujetos inteligibles a aquellos cuyo sexo asignado al nacimiento corresponde de manera coherente y no problemática con el género esperado de ellos” (p. 112).

Ambos sistemas de dominación son menester de comprenderse en conjunta articulación y, a su vez, como sistemas que se producen y reproducen mutuamente. Así, entenderemos la heterocisnormatividad como el conjunto de los ideales normativos de género-sexo-deseo que establezcan como hegemonía los binarismos hombre-masculinidad-heterosexual y mujer-feminidad-heterosexual, relegando lo no heterocis al ámbito del silencio u ocultamiento.

***LECTURAS CRÍTICAS DEL PODER Y LA
AGENCIA/RESISTENCIA***

Los aportes de Foucault (1998) cobran vital relevancia en lo que respecta al análisis del poder, puesto que no solo posiciona al poder como objeto de análisis filosófico comprometido con una implicación táctica y no normativa, sino que rompe con los binarismos de opresión-oprimido y las concepciones esencialistas que plantean el poder como algo unidireccional o que se posee o no se posee, enfatizando que el poder no es una entidad autónoma sino una parte intrínseca de otras relaciones sociales (Foucault, 2007 en Saar, 2009). De este modo, el análisis de las relaciones de poder pone de manifiesto los procesos de subjetivación y sujeción que denotan el devenir humano, en tanto no es producto solo de subordinación, sino también de afianzamiento y mantenimiento (Butler, 1998). Así, el poder se configura como un dispositivo que tiene la facultad de dotar —o no— a las personas y sus identidades de validez y legitimación, ya que se inmiscuye en la construcción de identidades individuales y colectivas, imponiendo una ley de verdad y saber hegemónico que se debe asumir individualmente y esperar reconocer en el resto (Foucault, 1998).

Desde ello, se reconoce, por un lado, que las relaciones de poder son algo móvil e inestable (Foucault, 1994 en De Marinis, 1999) y, por otro, que la capacidad de agencia y/o resistencia es plausible. Entendiendo que estas no son contrapoderes, sino elementos constitutivos de las relaciones de poder (De Marinis, 1999) y procesos de desafío a la subordinación que apertura la posibilidad de contestaciones que se traducen en prácticas transformadoras que desarrollan otras formas de vivir el mundo; enunciar la subjetividad desde lo colectivo y producir una ruptura del sentido social dominante (Villaplana, 2017).

En este sentido, es importante recalcar que, tal y como destaca Muñoz-Arce (2020), las posibilidades que asume la agencia en tanto resistencia son plurales: no hay una única forma de resistir, pues estas se “encuentran presentes en la multiplicidad de las relaciones, en las distintas luchas y estrategias ejercidas en una determinada situación y/o diagrama de poder” (p. 44). De este modo, las

resistencias pueden develarse de maneras tanto individuales como colectivas; planificadas o espontáneas; presentando caracteres encarnados o discursivos, entre otros.

Lo fundamental, siguiendo a Popkewitz y Monarca (2022), es visualizar, por un lado, que la agencia y la resistencia pueden interpretarse como una prueba a los límites del presente, es decir, como una tensión a aquello aparentemente natural, configurándose, en suma, en “la entrada en las causalidades del presente para hacer frágil lo que parece inevitable” (p. 193). Y, por otro, que estas prácticas encarnan un carácter situado, es decir, que se desarrollan en contextos locales particulares como también en relación con estructuras de poder histórica y socialmente construidas (Mahmood, 2005). De este modo, el análisis de las prácticas de agencia y resistencia nos permite observar las formas en que las relaciones de poder son ejercidas sobre los cuerpos y subjetividades e incluso posibilita realizar interpretaciones en torno a cómo los mecanismos de dominación actúan y cómo estos son enfrentados —o no— por las colectividades —e individualidades— subalternizadas (Duarte, 2020).

2. MARCO METODOLÓGICO

El diseño de investigación se construyó desde un enfoque cualitativo, buscando comprender el fenómeno de estudio desde el punto de vista de quienes lo viven, profundizando en sus experiencias y los significados que le atribuyen (Hernández et al., 2006). De acuerdo con ello, se ha seleccionado a la entrevista semiestructurada como herramienta metodológica, ya que es adecuada “para la investigación de conexiones —lógicas y emocionales— que articulan los discursos” (Canales y Binimelis, 1994, p. 111).

La muestra se constituyó de manera no probabilística por redes (bola de nieve), el cual es un tipo de muestreo donde “se identifican participantes claves

y se agregan a la muestra” (Sampieri et al., 1998, p. 568). En este caso, se ha precisado como participantes clave del estudio a jóvenes que, al momento de la entrevista, estén cursando la enseñanza media en la Región Metropolitana de Chile y se identifiquen como no heterosexuales y/o no cisgénero, y se realizaron convocatorias abiertas para establecer contacto con actores interesados y, por otro, se activaron redes de contacto del equipo investigador. A partir de ello y la consolidación de las primeras entrevistas, les participantes nos redirigieron a informantes clave que podrían estar interesadas en participar del estudio, con un total de nueve entrevistas realizadas.

Cabe mencionar que este proceso tuvo ciertas consideraciones éticas, tales como el anonimato de las identidades de les entrevistades y el renombramiento de sus respectivos nombres; la prevalencia del carácter confidencial de la información trabajada y la restricción de su uso con fines exclusivamente académicos. Asimismo, en caso de que les jóvenes entrevistades tuvieran menos de 18 años se solicitó autorización de sus tutores legales, medida que operó también como una barrera de exclusión, puesto que existían jóvenes interesadas en participar, pero que no contaban con el apoyo de sus tutores legales o no tenían la confianza para solicitar la autorización, ya que reconocían en estas figuras ideales LGBTI-odiantes.

La técnica empleada para analizar el corpus textual es el *análisis crítico del discurso en perspectiva feminista* (en adelante ACDF), el cual refiere a una reapropiación y transformación feminista del análisis crítico del discurso (en adelante ACD). El ACDF nace como un giro feminista a algo que no necesariamente partió como tal, posicionando como premisa no limitar el análisis discursivo al objeto de estudio, sino también influir en las maneras en que generamos conocimiento y la forma en que el propio análisis incide en el discurso (Azpiazu-Carballo, 2014). De esta manera, el objetivo del ACDF es promover

una comprensión compleja del funcionamiento del poder en el sustento de jerarquías basadas en el género (Lazar, 2007).

3. RESULTADOS

CONSTRINIENDO DE SENTIDO: LA ESCUELA DESDE LAS NARRATIVAS DE JÓVENES LGBTI+

Si bien existen matices en los significados con los que se constriñe de sentido(s) a la escuela y también en torno al lugar que esta ocupa en la vida de los jóvenes, los discursos se construyen de manera relacional con otros lugares que habitan, especialmente con relación al hogar y la familia. Esto parece fundamental, puesto que no solo ha sido un punto de partida en las narrativas, sino también porque la relacionalidad entre lugares es clave para comprender cómo estos se experimentan, ya que estos están constantemente vinculándose entre sí por relaciones de producción y reproducción (Rodó, 2021).

Ahora bien, en la saturación discursiva producida por las narrativas de los jóvenes se resalta que la escuela es un lugar significativo donde te sitúas la mayor parte de la vida cotidiana. Fido, estudiante homosexual, menciona que

se pasa más tiempo en el colegio que en la casa, obviamente ahí estás la mayoría del tiempo, para bien o para mal es un lugar importante, te marca.
(Fido, comunicación personal, 2021)

Dicha persona enfatiza en esta suerte de bien o para mal y esta “marca” que deja la escuela, refiriéndose a la hegemonía heterocisnormativa y la invisibilidad a la que queda supeditada la diversidad sexo-genérica en los contextos escolares.

En este sentido, los discursos coinciden en resaltarla como una institución donde operan estructuras de dominación y como un lugar altamente influyente

en el propio desarrollo personal. En torno a lo primero, destacan la heterocisnorma como un elemento característico, mencionando que

[...] la mayoría de los profes y la comunidad en general es heterocis, entonces todo se construye de forma heterocis. (Dallas, comunicación personal, 2021)

Asimismo, destacan que tanto el colegio como la familia encarnan una jerarquización interna adultocéntrica, según la cual la organización social se sostiene bajo relaciones de dominio de la adultez/mayoridad por sobre la juventud/minoridad (Duarte, 2015). Esta jerarquización opera en conjunto con la heterocisnormatividad, silenciando a los jóvenes disidentes. En este sentido, Dallas, estudiante no binarie, expone que:

La familia y el colegio son demasiado parecidas, la jerarquización está en ambos lados, está esta idea de uno que sabe más y uno que sabe menos [...], los profes son muy “soy más grande entonces sé más que tú” y se ignora y no se escucha las cosas que tienen que decir los alumnos solo porque son jóvenes y peor siendo disidente. (Dallas, comunicación personal, 2021)

De ello, se hace ver que, en la escuela se producen y reproducen lógicas que ignoran y silencian las voces de jóvenes bajo supuestos de mayor experiencia y/o conocimiento. Esta dinámica se ve interrelacionada con la heterocisnorma, en tanto se deja de inteligir y dotar de validez sobre todo a aquellos deseos, posicionamientos o incluso sentires que devienen desde una posición vinculada a la diversidad sexo-genérica. Ya Morgade y otros (2011) explican que la escuela —al igual que la familia— son dispositivos (re)productores de hegemonía que pretenden articular la sexualidad y las identidades de género normales y comprensibles a un modelo único de identidad: la heterosexualidad.

Desde una lectura vinculada a la dimensión afectiva del habitar, se desprende que dichas estructuras y las dinámicas en que se materializan generan sentires vinculados a la impotencia y el estrés, así como también que estas

permean en las subjetividades de los estudiantes. Angélica, estudiante polisexual, relata al respecto que:

En el colegio se ve de manera bien común que no somos [refiriéndose desde su posición como persona LGBTI] mayoría o importantes [...] Eso también como que se interioriza harto, hasta una misma lo termina reproduciendo. (Angélica, comunicación personal, 2021)

Así, la heterocisnormatividad reproducida en las escuelas se entrecruza tanto en las trayectorias de los jóvenes como en sus propios procesos de vivir el género y la sexualidad.

En esta línea, se ha identificado como un hallazgo significativo que los procesos de vivir y explorar el género y la sexualidad son transversalmente afectados, de una u otra manera, por la familia y la escuela en particular, así como también por las estructuras heterocisnormativas en general.

Si bien en las experiencias detalladas vemos cómo familia y escuela pueden articularse como elementos de inhibición de los procesos de exploración y vivencia de las sexualidades e identidades de género no normativas, reducir la relación entre ellas y estos procesos a esta coyuntura sería negar las posibilidades de facilitación y estimulación de dichos procesos. Tal es el caso de Jonathan, un joven trans que ha vivido su transición con respaldo escolar, lo que no solo le ha posibilitado, en sus palabras, “dejar sacar lo mío” (Jonathan, comunicación personal, 2021), sino también vivir de manera liberadora el proceso:

Es más liberador [...] es más, cuando les dije a las tías del colegio sobre mi relación con mi polola [...] me dijeron “no, tranqui”. Y a la persona que trabaja con gente trans también le dije, y me dijeron “¿cuánto llevan?, ¿cómo se llevan?, ¿cómo te llevas con la familia?”. Se preocupan por mí y por lo que vivo. Todo súper bien, me siento privilegiado. (Jonathan, comunicación personal, 2021)

En esta experiencia se visualiza cómo en aquellos espacios que encarnan un ambiente o dispositivos que aportan a que la diversidad sexo-genérica no sea

reconocida como algo abyecto, la exploración y vivencia de la sexualidad e identidades LGBTI+ se ve facilitada o al menos no coaccionada por barreras socioculturales, aperturando además posibilidades de legitimación identitaria. No obstante, se remarca este carácter de privilegio, dado el reconocimiento de que estas posibilidades son contextualmente particulares y no transversalizable a la experiencia trans estudiantil.

LA ANTESALA PARA LA ACCIÓN: LA POLITIZACIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA OPRESIÓN

Tomando como punto de referencia las convergencias de los relatos y experiencias de las juventudes LGBTI+, se visualiza de qué manera la escuela se configura como un aparato productor y reproductor de normalidad. Dicha normalidad se satura de lógicas heterocisnormativas, lo que devela —a su vez— cómo la diversidad sexo-genérica queda supeditada a posiciones de alteridad u otredad.

Ante ello, les jóvenes enfatizan la importancia de reconocer que las vivencias de la violencia no son experiencias aisladas y que resignificar su propia identidad como parte de un colectivo es fundamental para dejar atrás sentires y creencias vinculadas a asumir o naturalizar que, por no encarnar los estándares de normalidad, son culpables de experimentar la violencia. Al respecto, Andy, estudiante no binarie, enfatiza:

Cuando uno es más chico piensa “soy el único en esto”, pero después te vas dando cuenta de que en realidad no, que son varias personas las que están sufriendo lo mismo, y que no somos quienes están mal, que no somos anormales. Desde ahí parte todo. (Andy, comunicación personal, 2021)

En esta narrativa se refleja cómo resignificar la identidad y reconocerse parte de un colectivo son un punto de partida para accionar frente a la opresión.

Sin embargo, desde la pluralidad discursiva, se identifica otro elemento fundamental: el reconocimiento de la opresión, es decir, reconocer la discriminación y violencia como lo que son: procesos que afectan y dañan vidas. Tal y como lo detalla Josefa, estudiante lesbiana:

Igual uno se siente solo por [...] como la discriminación, ¿cachai? Pero a medida que iba reflexionando y viviendo, me di cuenta de que ese es el fin también de la violencia y no sé [...] mientras empezamos a actuar frente a eso, me di cuenta de que sí somos un colectivo, que hay gente dispuesta a hacer cambios y que hay que aprovechar eso *pa* seguir dándole cara a eso que nos hizo sentir mal. (Josefa, comunicación personal, 2021)

El desarrollo del reconocimiento de la opresión y resignificación de la identidad pueden ser descritos como procesos de politización, ya que, respectivamente, posicionan a las identidades y/o orientaciones no normativas, así como la experimentación de violencia, como asuntos de discusión pública que deben ser trabajados en pos de la equidad y la promoción de transformación social. Sin embargo, es fundamental puntualizar que ambos procesos no pueden si no ser entendidos de manera dialéctica, es decir, no es que uno desencadene el otro o que ocurran de manera simultánea, sino que son procesos que se inciden mutuamente entre sí, lo que se hace más explícito en el relato de Génesis, estudiante no heterosexual:

Sí, hay algo que nos oprime [...] Tenemos algo en común, pero ¿hasta qué punto solo somos una comunidad oprimida? Si nos afecta la violencia, hay que hacerse cargo de eso, nombrarlo, hacer que la gente se dé cuenta y ojo que eso también implica como cuestionarnos siempre, siempre [...] Al final todo está conectado si queremos cambiar cosas. (Génesis, comunicación personal, 2021)

Es fundamental dilucidar que dichos procesos de concienciación y politización devienen en cuestionamientos tanto hacia la violencia que prevalece en los contextos educativos en particular y sociohistóricos en general, como también hacia el propio rol que se ejerce en la reproducción de la violencia y/o los mandatos heterocisnormativos. Esto último es fundamental, en tanto puede

interpretarse como una desnaturalización de la comprensión tradicional del binarismo opresor/oprimido, poniendo en el centro la desnaturalización heterocisnormativa como práctica introspectiva y proceso de autorevisión y/o autocrítica constante.

Así, la manera en que el reconocimiento de la opresión, la involucración en comunidad y la emergencia de los cuestionamientos antes mencionados se entrelazan, implica un caldo de cultivo que interpela al ejercicio frente a la opresión; gatillando agencias y resistencias para subvertir la realidad y acercarla hacia un horizonte que encarne aquello que se desea (no) vivir.

AGENCIA Y RESISTENCIA ESTUDIANTIL LGBTI+: ENTRE LA RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD, LA ARTICULACIÓN DE ALIANZAS Y LA DENUNCIA DE LA VIOLENCIA

Respecto a las formas que asumen la agencia y resistencia, uno de los primeros procesos identificados se ubica a nivel personal-identitario; esta es la visualización y posicionamiento de la propia existencia y visibilidad como resistencia. Al respecto, Dallas, estudiante no binarie, menciona:

Existir es resistir. Es difícil, es que todo está hecho para gente heterosexual cisgénero, no hay baños mixtos en ningún lado, y donde sea que entres te van a mirar feo siendo abiertamente *queer*, siendo el puntito. Son cosas que vives a diario, entonces [...] Sí, constantemente estoy resistiendo frente a la opresión sistemática, pero como decisión ya no me reprimo. [...] Ser visible es resistencia, ayuda mucho a personas que no pueden ser visibles. (Dallas, comunicación personal, 2021)

Dado que se reconoce que el ser visible no es una posibilidad para todes, esta acción se percibe como una intervención en el cotidiano heterocisnormativo, haciendo ver a otros que encarnar identidades LGBTI+ es plausible y, tal y cómo indica Báez (2011),

[...] el pensar sobre una vida posible es un lujo solo para aquellos que ya saben que son posibles. Para aquellos que todavía están tratando de convertirse en posibles, esa posibilidad es una necesidad (p. 118).

Otros procesos de agenciamiento individual, también vinculados a la disrupción de la normalidad heterocisgenerista, refiere a cómo estudiantes LGBTI+ deciden hacer uso de lenguaje no binario tanto de manera oral y escrita; la utilización de fotos de perfil que hagan alusión a la diversidad sexo-genérica en las plataformas web de las instituciones educativas, sobre todo en el contexto de virtualización del aprendizaje que deviene de la pandemia COVID-19, e incluso la apropiación de espacios del aula para hacer frente al desconocimiento o silencio prevaleciente en torno a la diversidad sexo-genérica.

Particularmente, en torno a esta última forma de agencia, vale destacar que existe una convergencia en cómo, a partir de un juicio crítico de los módulos de clases que implican educación sexual, les estudiantes tienden a desestabilizar los supuestos heterocentros y hacer ver cómo el aula puede configurarse como un espacio para la sensibilización en torno a la diversidad sexo-genérica, tal y como vemos representado en el caso de Miguel, un joven trans:

Estaban enseñando métodos anticonceptivos [...], esto fue el 2019, previo a la pandemia, yo levanté la mano para preguntar sobre métodos para relaciones lésbicas y nadie sabía, ni la profesora [...] a la siguiente clase yo llegué con información para mostrarle a la profesora. Me dejó exponer y mis compañeros [...] que son súper homofóbicos, me miraban súper raro porque me veían cortar el condón y decían que no iba a funcionar, pero yo decía bueno, no lo van a usar en un pene, mi profesora decía que era interesante, mis compañeros alegaban [...] pero yo decía que las compañeras lo usarían y aprovechaba de intentar contarles qué es ser una persona trans. (Miguel, comunicación personal, 2021)

En esta narrativa se releva cómo, desde la frustración frente a esta coyuntura de desconocimientos, estudiantes agencian acciones para poner en disputa las relaciones entre saber y poder. De ahí que “la educación formal, en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de performance de los

cuerpos sexuados” (Morgade et al., 2011, p. 28), en tanto les estudiantes se contraponen frente al dominio, levantando intervenciones que generan grietas en la normalidad heterocisnormativa.

Ahora bien, además de estas prácticas de agenciamiento individual, se han identificado agencias colectivas. Estas se configuran a partir de la articulación entre estudiantes LGBTI+ y el establecimiento de redes y círculos de contención, resistencia, solidaridad y apoyo mutuo. Al respecto, Andy relata:

Yo tuve más círculos con el mismo pensamiento a propósito de que un año tuve una polola e hice una red con amigos y se fue extendiendo [...]. Empezaron a salir más parejas homosexuales abiertamente, más personas que se visten como quieren y no les importaba que, no sé, que el director las mandara llamar por andar con una vestimenta “inadecuada” y empezamos a apoyarnos y a usar el espacio público. (Andy, comunicación personal, 2021)

De este modo, las redes interpersonales son un factor importante con relación a cómo se gestiona la opresión y el malestar, construyendo formas más vivibles de experimentar los lugares. Asimismo, son fundamentales para la construcción de sentidos de pertenencia y espacios seguros para el intercambio de experiencias y poner en disputa las relaciones que se construyen en y en torno a la escuela. En esta línea, Sofía, una estudiante trans, destaca que, en su experiencia:

De a poco fuimos armando un grupo entre nosotres como estudiantes de la comunidad [LGBTI+]. Si alguien tiene que ir a hacer un trámite como no sé, ir al baño, le acompañamos hasta afuera si es que va y después volvemos juntas, cosas así. [...] Era hacer comunidad y hacer amistad también, era a quienes teníamos. (Sofía, comunicación personal, 2021)

Estas vinculaciones colectivas y la generación de sentires de pertenencias son importantes en un contexto de alteridad social, puesto que, tal y como indican los relatos, tributan a la proliferación de sensaciones de seguridad y aceptación, así como también a la reducción de la soledad o la exclusión. En este sentido,

otras estrategias de agencia colectiva para subvertir la normalidad heterocisnormativa de la escuela refieren a la articulación de protesta en pos de la denuncia de la violencia que proviene de esta, tanto a nivel local del propio espacio educativo como también a nivel estructural.

Grosso modo, las narrativas de los estudiantes convergen en destacar la apropiación del espacio educativo, la organización de marchas o pasa calles e incluso tomas, las cuales, además, se vinculan a la exigencia del respeto de los derechos LGBTI+ del estudiantado. Al respecto, Teresa, estudiante bisexual, relata:

En el colegio hemos organizado distintas marchas, manifestaciones [...] es súper importante hacerle saber a la gente que es oprimida por su homosexualidad o disidencia que no están solas y que hay un gran grupo de gente que pasa por lo mismo, que está con ellos, que los apoyan y si tenemos que tomarnos el colegio, lo hacemos, pero hay que exigir cambios. (Teresa, comunicación personal, 2021)

Así, la protesta se articula como un medio para expresar el disgusto por la opresión heterocisgenerista que se vive en el contexto escolar, así como también para sensibilizar a la comunidad sobre estas dinámicas y hacer de la violencia un asunto de interés público. Por otro lado, generan presión para transformar estas situaciones y subsanar el daño prevaleciente.

Ahora bien, pese a que existen pluralidades en los modos en que se materializan las prácticas de agencia estudiantil LGBTI+, se desprende que todas estas prácticas de agencia y resistencia buscan transformaciones sociales y respuestas a contingencias contextuales, pero también encarnan el deseo de aportar a la construcción de un futuro a contrapelo de la hegemonía heterocisnormativa. En este sentido, Sofía enfatiza en que todo proceso realizado:

Es por quien viene después, que quien va a estar en séptimo cuando estemos en cuarto medio pueda tener ese apoyo que tal vez le falte, o que también pueda brindarle apoyo a alguien, ese compañerismo y solidaridad

porque es algo que nos oprime y nos afecta de diversas maneras, directa e indirectamente. (Sofía, comunicación personal, 2021)

Así, estos deseos no solo son el motor de la agencia, sino que expresan el déficit de expectativas incumplidas en la realidad. Tal y como indica Butler (2012), los deseos expresan la relación del sujeto con aquello que no es, que no tiene; con aquello perdido o aquello esperado; es el modo en que la conciencia transmuta su propia negatividad en objeto de reflexión. De ahí que nos parece fundamental resaltar que, desde las narrativas de los jóvenes, se genera una saturación discursiva que proyecta como deseo fundamental la construcción de una escuela que sea habitada desde la seguridad, la libertad y el cariño, tanto en el presente como en el futuro.

4. REFLEXIONES FINALES

Las prácticas de agencia y resistencia estudiantil LGBTI+, como se visualiza en este artículo, se gestan tanto a nivel individual como también de manera colectiva o asociativa entre pares. Estas comparten en su núcleo la politización del devenir LGBTI+, es decir, reconocer que la posición social que ocupan las personas LGBTI+ en la vida cotidiana de la escuela está vinculada a posiciones de opresión y ausencia de bienestar. Entendiendo que el bienestar es aquello que permite que los cuerpos encajen en los espacios (Ahmed, 2007 en Rodó, 2021), las prácticas de agencia se articulan en pos de contener y transformar el daño que deviene de la violencia heterocisgenerista.

Por su lado, las prácticas a nivel individual identificadas se vinculan a la capacidad de gestionar las identidades no heterocisnormadas y generar interrupciones en la microfísica de las relaciones cotidianas que se gestan en la escuela, tanto a nivel social como también curricular o académico. Por otro lado, las prácticas de agencia colectiva se vinculan directamente con la capacidad de

asociatividad que deviene de la propia gestión identitaria de les jóvenes LGBTI+. Este tipo de agencia, si bien se focaliza hacia la articulación política, también debe destacarse que encarna una dimensión afectiva, en tanto implica —intencional o inconscientemente— producir espacios de contención, solidaridad y apoyo mutuo entre pares.

Ahora bien, vale destacar que tanto las formas en que se materializan las prácticas de agencia individual como aquellas que se dan a nivel colectivo están directamente vinculadas a cuatro dimensiones claves: la visibilización del colectivo LGBTI+, la sensibilización en torno a la diversidad sexo-genérica, la denuncia de la prevalencia de violencia heterocisnormativa y la exigencia de transformaciones de fondo. Asimismo, dichas dimensiones pueden (o no) estar interrelacionadas entre sí.

Por otro lado, a propósito de las experiencias de violencia y agencia que se han analizado, no se puede sino puntualizar que se visualizan una serie de desafíos para una educación no heterocisnormativa. En torno a ello, se resalta como punto de partida la necesidad de releer y politizar el currículum formal, trabajando la representatividad de la diversidad en estos, es decir, promover discusiones sobre las diversas formas en que es posible habitar el mundo. No obstante, estos procesos no deberían implicar solo un ejercicio de incluir o nombrar a las diversidades sexuales (o cualquier diversidad) bajo la normalización de las diferencias, sino construir un compromiso y ejercicio de reflexividad y cuestionamiento constante de las distintas opresiones y privilegios que ocurren en el sistema educativo (Platero, 2019; Sánchez, 2019). En este sentido, es fundamental, además, cuestionar el espacio que ocupa la sexualidad y el género en la educación y deconstruir los binarismos en su amplio espectro, ya sea hombre/mujer, hetero/homo, normal/anormal, capitalista/en desarrollo, blanco/negro, etc. (Pearlman, 2012) y comprender la complejidad voluble de las identidades, entendiendo que les sujetos escolarizables no pueden ser reducidos a un perfil universal.

Finalmente, es importante seguir repensando, a la luz de las transformaciones sociales y los contextos particulares que caracterizan a los establecimientos educacionales, y asumir un compromiso ético y político con el cuestionamiento de la heterocisnormatividad presente en la realidad social y para contribuir a pensar y materializar otros modos de vivir y relacionarnos en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- AZPIAZU-CARBALLO, J. (2014). Análisis crítico del discurso con perspectiva feminista. En I. AZKUE y B. BIGLIA (eds.), *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País.
- AZÚA, X. (2018). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipo. En RED CHILENA CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES (comp.), *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 37-46).
- BÁEZ, J. (2011). Los “gustos” se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justicia. En G. MORGADE, *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones.
- BELLO, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128.
- BERLANT, L. y WARNER, M. (2002). “Sexo en público”. En R. MÉRIDA JIMÉNEZ (ed.), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 229-257). Icaria.
- BODENHOFER, C. (2018). *Estudiantes trans tensionando el cis-tema escolar: experiencia de comunidades educativas en transformación*. Memoria para optar al título de socióloga. Universidad de Chile.
- BRAUD, P. (2007). *La violence symbolique dans les relations internationales*. Sciences Po Paris.
- BUTLER, J. (2012). *Sujetos del deseo: reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Amorrortu.
- _____. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. <https://doi.org/10.1021/ic061528t>
- _____. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.

- BYSON, M. y CASTELL, S. (2018). Pedagogía cuir: la práctica hace la im/perfección. En *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
- CANALES, M. y BINIMELIS, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 9, 107-116.
- CASTILLO, S. y MAYO, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, (40), 377-391.
- CHOMSKY, N. (2003). *La (Des)educación*. Crítica.
- CORNEJO, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898.
- DE MARINIS, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. En R. RAMOS y F. GARCÍA (eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DUARTE, C. (2020). Memorias colectivas y procesos de resistencia comunitaria. Claves relevantes para una intervención social situada. En F. SARAVIA, M. URQUIETA y B. ORTEGA (eds.), *Espacialidades en la intervención social: debates para el Trabajo Social latinoamericano*. Ril Editores.
- _____. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. Tesis para optar al grado de doctor en Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- FIGUEROA-TAUCÁN, I. (2020). ¡Por una Educación No Sexista en la Patagonia! Aprendizajes desde la agitación política protagonizada por estudiantes de Educación Media de la Región de Magallanes y la Antártica Chilena. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2(4), 63-76.
- FLORES, v. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En AA. VV., *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139-208). Bocavulvaria.
- FOUCAULT, M. (1998). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- FUNDACIÓN TODO MEJORA CHILE (2016). Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educacionales. Disponible en: <https://www.etsex.cl/wp-content/uploads/2021/05/Todo-Mejora.-2016.-Encuesta-Nacional-de-Clima-Escolar-en-Chile.pdf>
- GALAZ, C., PARADA, K., ASTURILLO, C., FUENTES, M., MORALES, M. y TORO, V. (2018). Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia

- en la educación formal. Un estudio de caso en Chile. *Ambigua: Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, (5), 4-24.
- GALAZ, C., TRONCOSO, L. y BRAVO, S. (2021). Resistir la heterosexualización en la educación secundaria: tensiones relativas a la inclusión LGTB+ en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(145).
- GARCÍA, D. y ROMERO, C. (2016). De epistemología de la ignorancia a epistemología de la resistencia: correctores epistémicos desde el conocimiento activista. En M. T. CORDERO (comp.), *Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología* (pp. 145-164). INIE.
- GONZÁLEZ, P. (2016). Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. En RED CHILENA CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES (comp.), *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 69-80).
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- LAZAR, M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 141-164.
- LÓPEZ, S. (2017). Habitar educativo, social y político de las escuelas. En J. OSORIO (ed.), *Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas* (pp. 10-17). Nueva Mirada Ediciones.
- LOURO, G. (2012). Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea. São Carlos*, 2(2), 363-369.
- MAHMOOD, S. (2005). *Politics of piety: the Islamic revival and the feminist subject*. Princeton University Press.
- MORENO, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 119-141.
- MORGADE, G. y DÍAZ, G. (2011). El amor romántico... o del sexo, el amor, el dolor y sus combinaciones temporales. En MORGADE, G. (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 119-145). La Crujía Ediciones.
- MORGADE, G., BAEZ, J., ZATTARA, S. y DÍAZ, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En MORGADE, G. (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-52). La Crujía Ediciones.
- MUÑOZ-ARCE, G. (2020). Intervención Social en la encrucijada neoliberal: transformación social en clave de resistencia. *Materiales (de) construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social*, 31-60.

- NATIONAL SEXUAL VIOLENCE RESOURCE CENTER (NSVRC) (2012). ¿Qué es la violencia Sexual? Disponible en: https://www.nsvrc.org/sites/default/files/Publications_NSVRC_Overview_Que-es-la-Violencia-Sexual.pdf
- ORGANIZACIÓN TRANS DIVERSIDADES (OTD) (2017). Encuesta T. 1° Encuesta para personas trans y de género no conforme en Chile. Resumen ejecutivo. Disponible en: https://otdchile.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe_ejecutivo_Encuesta-T.pdf
- PLATERO, L. (2018). Ideas claves de las pedagogías transformadoras. En A. OCAMPO (coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 26-47). Ediciones CELEI.
- POPKEWITZ, T. y MONARCA, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
- RICH, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, (10), 15-48.
- RODÓ, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- ROJAS, M., FERNÁNDEZ, M., ASTUDILLO, P., STEFONI, C., SALINAS, P. y VALDEBENITO, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-14.
- SAAR, M. (2009). Reubicando el Estado Moderno: gobernabilidad y la historia de las ideas políticas. *Signos Filosóficos*, XI(22), 173-200.
- SABSAY, L. (2014). Políticas Queer, ciudadanía sexual y decolonización. En D. FALCONI, S. CASTELLANOS y M. A. VITERI (eds.), *Resentir lo queer en América Latina. Diálogos con/desde el Cono Sur* (pp. 45-58). Egales.
- SAMPIERI, R., COLLADO, C. F., LUCIO, P. B. y PÉREZ, M. D. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). McGraw Hill.
- SÁNCHEZ, M. (2019). Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz. En A. OCAMPO, Y. MORENO, N. DINIS, M. SÁNCHEZ, M. PENNA y L. PLATERO, *Pedagogías Queer*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- SCHICK, C., ZÚÑIGA, D., AGUILAR, P., SABOGAL, A. y CORTÉS, N. (2019). Al sur del sur: Reflexiones para una educación no sexista. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 169-187.

-
- SCOTT, J. W. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- SEPÚLVEDA, U. (2016). *Tecnologías del yo en encuentro con el dispositivo escolar: experiencias estudiantiles en establecimientos con diferentes objetivos educativos de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- STUTZIN, V. y TRONCOSO, L. (2020). La agenda heteropatriarcal en Chile: cruces entre política, moral y religión contra la “ideología de género”. *Nomadías*, (28), 9-41.
- SULLIVAN, N. (2003). *A critical introduction to queer theory*. New York University Press.
- TRONCOSO, L., FOLLEGATI, L. y STUTZIN, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1).
- VALDÉS, T., SÍVORI, H., PEZOA, S., BARRETO, A., ROHDEN, F., CARRARA, S., HEILBORN, M. y ARAÚJO, L. (2011). *Género y sexualidad: competencias para la docencia*. CEDEM.
- VILLAPLANA, V. (2017). Agencia. En L. PLATERO, M. ROSÓN y E. ORTEGA, *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 19-28). Bellaterra.
- WEST, C., MEYER, M., LAZAR, M. y KRAMARAE, C. (2000). El género en el discurso. En T. A. VAN DIJK (coord.), *Estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (Tomo 2: El discurso como interacción social, pp. 179-212). Gedisa.
- WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual*. Egales.