

Pedagogía fleta en la formación Inicial de profesores de Biología: Sexualidad como contenido y sexualidad como vivencia, tensiones durante la formación en temáticas de diversidad sexual y de género

Tebi Ardiles Navarro

Profesor de Estado en Química y Biología. Licenciado en Educación.
Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Doctor en Didáctica de las Ciencias, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Tebi.ardiles.n@gmail.com - ORCID: 0000-0001-6403-0311

Corina González Weil

Licenciada y profesora de Biología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
Doctora en Didáctica de la Biología. Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la PUCV.
Instituto de Biología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
corina.gonzalez@pucv.cl - ORCID: 0000-0002-8714-0617

Paulina Bravo González

Profesora investigadora asistente en la Universidad Católica del Maule, San Miguel 3605, Talca, Chile.
Instituto de Biología, Facultad de Ciencias, Universidad Católica del Maule.
pbravog@ucm.cl - ORCID: 0000-0002-7765-3160

Fabián Fernández Araneda

Docente de biología y magíster en didáctica de las ciencias experimentales
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile.
fabian.fernandez@umce.cl - ORCID: 0009-0009-4292-1995

Resumen

Dentro de la discriminación que sufre la comunidad LGBTIAQ+, se encuentran los discursos de odio que comúnmente escuchamos, los que se encuentran frecuentemente fundamentados en argumentos biológicos. Desde aquí ha surgido la necesidad de investigar el problema de la educación sexual en el contexto de la educación biológica y, en particular, la formación de profesores de biología en temáticas de diversidad sexual y de género. Con un enfoque cualitativo, se analiza el caso de una Universidad chilena, donde se indagan las necesidades de formación inicial en el ámbito de la diversidad sexual y de género en los estudiantes de Pedagogía en Biología. Con base en la teoría, investigación y pedagogía 'fleta' se analizaron los datos poniendo en el centro a la reflexividad fleta. Los resultados muestran que existen dos formas en las que se concibe la sexualidad. Por un lado, la Sexualidad como Contenido y por otro, la Sexualidad como Vivencia. De la interacción (o no interacción) entre ellas surgen diferentes tensiones, y se propone a la pedagogía fleta como una forma de liberar esta tensión.

Palabras clave: Sexualidad como Contenido, sexualidad como Vivencia, pedagogía fleta, Educación Sexual.

Pedagogy in Initial Teacher Training of Biology: Sexuality as Content and Sexuality as an experience, tensions during formation on issues of sexual and gender diversity

Abstract

Within the discrimination suffered by the LGBTIAQ+ community, there are hate speeches that we commonly hear, which are frequently based on biological arguments. From here, the need to investigate the problem of sexual education in the context of biological education and the training of preservice biology teachers in issues related to sexual and gender diversity has arisen. With a qualitative approach, the case of a Chilean University is analyzed, where the initial training needs in the field of sexual and gender diversity in students of Pedagogy in Biology are investigated. Based on 'fleta' theory, research, and pedagogy, the data was analyzed putting fleta reflexivity at the center. The results show that there are two ways in which sexuality is conceived. On the one hand, Sexuality as Content and on the other, Sexuality as Experience. From the interaction (or non-interaction) between them, different tensions arise, and queer pedagogy is proposed to release this tension.

Keywords: Fleta reflexivity, Sexuality as a living, Sexuality as a Content, Sexual Education.

Opresión y privilegio

*Soy Esteban, hijo de Marisol, madre soltera de tres hijos (opresión), y Rodolfo, un hombre preso en Estados Unidos por un terrible delito. ¿Hombre? (privilegio), creo que cisgénero (privilegio), homosexual (opresión), con expresión de género no conforme (opresión), gordo (opresión) y quedándome calvo (opresión). Crecí en un barrio muy pobre de Peñaflor (opresión), estudié en un liceo municipal de Providencia (privilegio). Luego entré a estudiar pedagogía en Biología en la UMCE, becado (privilegio), me trasladé de universidad a la USACH, donde obtuve mi título de Profesor de Estado en Química y Biología (privilegio), trabajé durante cuatro años en un colegio particular subvencionado de la comuna de El Monte con un buen sueldo (privilegio) donde conocí más en profundidad las opresiones que vive la gente en ese contexto rural y vulnerable. Actualmente trabajo en Lab4U, donde dirijo el desarrollo tecnológico de dos aplicaciones que buscan democratizar el acceso a la ciencia (privilegio). Soy estudiante tesista, del programa de Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales en la PUCV (privilegio), estudios financiados por ANID (privilegio), y tengo el honor de trabajar con dos grandes investigadoras (total privilegio). Tengo muy buenos amigos (privilegio). Vivo con uno de ellos, en un condominio de la comuna de Peñaflor (privilegio), pero llevo muchos años soltero (opresión).
(septiembre, 2021)*

En el ámbito de la sexualidad, en Latinoamérica, a pesar de los avances en algunos aspectos como higiene, salubridad y control del crecimiento poblacional, aún falta fortalecer el reconocimiento y vivencia de los derechos sexuales y reproductivos, en especial en temas de diversidad sexual y equidad de género, dado que aún existen situaciones de discriminación hacia personas con identidades u orientaciones sexuales diversas, además, la violencia de género y el femicidio siguen siendo una constante en la región (Vargas y Bravo, 2021). Particularmente en Chile, históricamente los esfuerzos por implementar una educación sexual para adolescentes y jóvenes se han visto obstaculizados por los sectores más conservadores de la sociedad chilena, quienes a través de diversas influencias sobre el Estado han limitado las iniciativas de políticas públicas en este ámbito (Obach, Sadler y Jofré, 2017). Parte de la oposición a la implementación de la educación sexual en las escuelas, se ha vinculado con una negación de la sexualidad de les adolescentes (Obach et al., 2017)

Al indagar sobre el problema, vemos que en diversas instancias, videos, películas, programas de televisión, rutinas de humor, en la calle e incluso en nuestro parlamento – qué vergüenza – he escuchado algún comentario violento contra las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, transexuales/ travestis/ transgénero, Intersexuales, Asexuales, Queer (en adelante LGBTIAQ+). Muchas veces, causados por la desinformación, otras, justificado en creencias religiosas, pero en muchas ocasiones peligrosamente argumentados en la biología: “la homosexualidad es antinatural”; “la homosexualidad es anormal”; “dos hombres o dos mujeres que son pareja no deberían tener hijos, por el bien de los niños”; “sólo hay dos sexos, XX y XY”; “el sexo es entre hombre y mujer, para reproducirse”; “puede decir lo que quiera ser, pero aunque crea que es un camión, sigue siendo hombre”; “sus cromosomas no cambian porque diga que es un hombre”; “o sea que ahora tienes pene”. Podría continuar, no obstante, no es de mi interés enumerar todas las posibles afirmaciones que hace la gente sustentándose en la biología. Lo que me lleva a la pregunta: ¿De dónde surgen estas creencias sobre el funcionamiento de la naturaleza y la sexualidad humana?

¿Cuál es el problema?

Desde mi experiencia como profesor de Biología, pienso que somos nosotres quienes debemos hacernos cargo de la formación de les estudiantes en los temas referidos a la sexualidad. Es más, en el currículum de biología/ciencias naturales chileno, existen unidades en diferentes niveles que llevan los nombres de “sexualidad” y “reproducción y sexualidad”. No obstante, al momento de revisar el currículum, me encontré con que, en realidad lo que debíamos enseñar era reproducción: Anatomía y regulación hormonal masculina y femenina, sí, nombrada como 'masculina' y 'femenina', es decir la regulación hormonal desde una visión binaria de los géneros; determinación sexual, por el sistema XX y XY; desarrollo embriofetal; métodos de 'planificación familiar', más recientemente 'métodos anticonceptivos'; fertilidad e Infecciones de Transmisión Sexual, con fuerte énfasis en VIH/SIDA. En este contexto, ¿qué significa trabajar la *dimensión biológica* de la sexualidad? ¿qué pasa con el resto de las dimensiones?

Puedo mencionar que, a mi parecer, la *dimensión biológica* de la sexualidad no puede reducirse sólo a los aspectos reproductivos y preventivos (los que son puestos además en un contexto cis heterosexual), sino que a aquellos fundamentos biológicos que explican o sustentan el comportamiento sexual en su conjunto (Ardiles et al., 2023a). Dentro de ello puedo mencionar: el erotismo deslocalizado de lo genital, la masturbación y el orgasmo, aspectos clave en el deseo sexual y en la configuración de la afectividad de los individuos; las dimensiones, tamaños y formas de los genitales, para demostrar la diversidad de cuerpos y romper con hegemonías que se ven presentes en la publicidad, televisión y pornografía; las diferentes dimensiones y expresiones del sexo, lo cual visibiliza a personas con algún grado de intersexualidad; los diferentes tipos y estrategias de reproducción en la naturaleza, las cuales funcionan en pos de la supervivencia de las especies como el hermafroditismo, la transexualidad, los ciclos de vida sexuales y asexuales de un mismo organismo, las estrategias de cuidado parental y aloparental; la persistencia de comportamientos

sexoafectivos en los seres humanos, como la homosexualidad; la influencia genética y epigenética sobre el desarrollo sexual, y por supuesto la existencia de la diversidad tanto en sexos, orientaciones sexoafectivas, géneros, identidades y expresiones de género.

Como profesor de biología, entonces me he visto coartado, atemorizado y amordazado cuando deseo formar en el aspecto biológico de la sexualidad, pues hay un currículum que me encuadra y hay medidas de control y represión escolar y gubernamental que exigen ciertos cumplimientos. Mi práctica pedagógica, constantemente ha quedado supeditada a las opiniones de mis superiores y, desde luego, a lo que les apoderades creyeran que era apropiado para la educación de sus hijos.

Ahora más adulto, y en retrospectiva, me doy cuenta de que, durante mi formación universitaria, yo siempre tuve la necesidad de entender el complejo continuo de la sexualidad humana, porque parte de eso, involucraba entenderme y aceptarme a mí mismo tal y como era. Sin embargo, mis profesores universitarios no fueron capaces de suplir esa necesidad, mientras que la institución en la que estudié era completamente silente frente a este tema. Al revisar el currículum actual y las mallas de pedagogía en biología, me doy cuenta de que este contexto no ha cambiado en realidad. Sigue la tradición de la formación de profesores de biología, sigue enseñándose 'sexualidad' (pero, en su dimensión biológica) con una lógica reproductiva y preventiva. Mientras que, las generaciones actuales, que son formadas hoy no son iguales a la mía.

A partir de todo lo mencionado anteriormente, es que la pregunta central de investigación es: ¿Cuáles son las necesidades de formación inicial de los estudiantes de Pedagogía en Biología en el contexto universitario en torno a las diversidades sexuales y de género?

La pregunta anterior implica algunos supuestos: En primer lugar, que los actuales estudiantes tienen necesidades de formación que no son suplidas por la FID (Formación Inicial Docente) y que dichas necesidades surgen de una experiencia de vida cultural, social por lo que el sujeto estudiante, se ve tensionado con su formación universitaria.

Asimismo como se presentan estos supuestos, dicha pregunta se puede disgregar en tres subpreguntas que sirvieron de base para guiar la investigación: (1) ¿Cuáles son las necesidades de formación y visiones de los estudiantes de pedagogía?, (2) y ¿Cuáles son las relaciones y posibles tensiones entre estas necesidades y visiones?

Sexualidades y Educación Sexual

La sexualidad en general es considerada como una construcción social, relacionada con las múltiples e intrincadas maneras en que nuestras emociones, deseos y relaciones se expresan en la sociedad en que vivimos, (Montero, 2011). La sexualidad de cada uno de nosotros emerge y existe en un contexto cultural, influenciada por múltiples variables, tales como: psicológicas, etarias, socio económicas, sexo biológico, roles de género y etnicidad, por lo que es necesario un amplio reconocimiento y respeto de la variabilidad de formas, creencias y conductas sexuales relacionadas con nuestra sexualidad (Ibid, 2011). Sin embargo, las ideas culturales sobre la sexualidad humana provienen de varias fuentes, entre ellas el aula de biología, donde se le relaciona fuertemente al instinto animal de reproducción. Si los seres humanos son vistos en gran medida como animales, entonces la sexualidad humana se vuelve de naturaleza reproductiva y, por tanto, cualquier comportamiento que no esté relacionado con esto se vuelve “antinatural” (Snyder y Broadway, 2004). De esta manera, la cultura también define la sexualidad en términos de moralidad, en cuanto a comportamientos correctos e incorrectos se refiere (López, 2005).

En cuanto a los posicionamientos de la literatura sobre el tema, existe un acuerdo generalizado en que la Educación Sexual ha de trascender al tratamiento de lo biológico, abordando los aspectos psicológicos y culturales del hecho sexual humano (Heras, Fernández y Cepa, 2017). Según Cordero y Rodríguez (2008):

Una educación que propicie la expresión integral de la sexualidad no se limitará solo a los aspectos biofisiológicos, sino también a la forma de pensar, sentir, actuar, el lenguaje corporal, forma de vestirse. En síntesis, debe favorecer la realización del ser humano como ser sexuado (p. 8).

En este sentido López (2005), describe cuatro modelos de enseñanza de la sexualidad según la ideología subyacente en cada uno. Desde una perspectiva integradora (modelo integral, biográfico, sociocultural y profesional), Heras, et al. (2017) sostienen que la educación sexual ha de facilitar la construcción del conocimiento sexual, para que de esta manera se promuevan las competencias indispensables para vivir una sexualidad satisfactoria, sana y feliz, en la que primen la comunicación, el respeto, la tolerancia y la empatía. De esta manera define a la educación sexual para el siglo XXI como aquella que debe atender a la sexualidad humana en un enfoque integral, socio – crítico y biográfico – profesional, con una perspectiva multidimensional de la sexualidad (Heras et al., 2017).

En concordancia con lo anterior, la UNESCO (2018) en su documento sobre “orientaciones internacionales para la Educación en Sexualidad”, plantea una serie de recomendaciones sobre qué y cómo implementar programas de Educación Sexual internacional, relevando que en los currículum es necesario propiciar el aprendizaje de los aspectos cognitivos, físicos, emocionales y sociales de la sexualidad, estimulando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para el estimular la salud, el bienestar y dignidad de niños, jóvenes y adolescentes.

Teoría e Investigación *Fleta*

Originalmente el marco contextual que resguarda gran parte de esta investigación es la teoría *Queer*, la cual recibe ese nombre como forma de resignificación del mayor insulto en el mundo angloparlante para referirse a los estudios de la comunidad LGBTIAQ+. Sin embargo, cada vez que leí esta palabra, jamás provocó ningún sentimiento ni de incomodidad ni de empoderamiento en mi persona, porque para mí no tiene sentido, pues jamás fui insultado con esa palabra. En contextos más hispanohablantes se ha españolizado la palabra y se puede encontrar en la literatura como “*Cuir*”, sin embargo, mi sentir es exactamente el mismo.

Cuando pienso en cuáles fueron los insultos que usaron contra mí, y mi comunidad en Chile encuentro 'maricón', 'marica', 'amariconado', 'fleta', 'cola', 'colizón', 'colipato' y 'weco'. Maricón, por ejemplo, era (es) un insulto utilizado eminentemente contra hombres cisgénero homosexuales, por lo tanto, no representa necesariamente a toda la diversidad de personas, no así 'fleta'. Creo que esta palabra la han usado contra todes nosotres.

Por esta razón, de ahora en adelante acuñaré la palabra 'fleta' y sus derivaciones posibles en reemplazo y sustitución de la palabra 'Queer' en lo que implica la chilenización del concepto. Es decir, en la aplicación propia de esta investigación encontrará términos como “enfletar”, “pedagogía fleta”, entre otros. Sin embargo, cuando se trate de investigaciones ya realizadas, se mantendrá el concepto 'Queer' y sus derivados, para respetar el origen de estas investigaciones. Espero que esto los incomode lo suficiente para de esta manera poder ilustrar la irreverencia, insurgencia, divergencia, degeneración y desobediencia de los postulados de esta teoría.

Una de las teorías críticas postfeminista que intenta poner en la palestra la investigación sobre las diversidades sexuales y de género es la teoría *Queer*, la cual pese a ser difícil de definir por su naturaleza ontológica y epistemológica (Snyder y Broadway, 2004) es describible en tres principios básicos: (1) deconstruir la construcción social de la identidad, (2) romper binarios e (3) interrumpir la heteronormatividad. La teoría *Queer* cuestiona los procesos normativos que estructuran vidas, acciones, lenguaje, poder y conocimiento, los que a su vez definen y categorizan procesos, personas, ideas, identidades e instituciones; altera los procesos normativos; desafía el pensamiento categórico y la especificidad y apunta a irrumpir en lo binario. Examina cómo la construcción social de la sexualidad se normaliza de modo que la heterosexualidad se presenta como la única forma de ser humano. Revela cómo las verdades y los 'yoes' se construyen socialmente (Butler, 2006, 2007, 2019; Córdova, Sáez, Vidarte, 2009; Sumara y Davis, 1999 en Gunckel, 2009; Spargo, 2004; Varela, 2020).

No es correcto utilizar la palabra '*Queer*' como sinónimo de homosexual, sino más bien como lo plantea Cameron y Kulick (en Vavrus, 2009) como “no o 'anti – heteronormativo', pues las personas heterosexuales también pueden ser '*Queer/fletos*' si se desvían del ideal heteronormativo” (p. 384).

En cuanto a las metodologías de investigación *Queer*, diversos autores han mencionado que la teoría *Queer* no posee métodos de investigación propios, sino que más bien, hacer investigación *Queer* significa reacomodar los métodos y metodologías comúnmente utilizadas bajo los principios de dicha teoría (Ambrosy, 2012; Brim y Ghaziani, 2016; Ghaziani y Brim, 2019; Lange Durán y Jackson, 2019; McDonald, 2017). Desde este punto de vista la pregunta central de la epistemología *Fleta* sería algo así como '¿Qué posibilidades tengo si soy *Fleta*?' (Lange et al., 2019). A través de esta teoría se pretende, entonces, reactivar y reforzar que la identidad sexual es un tema que debe llevarse al plano social, dónde es imperioso renunciar a la reivindicación de la normalidad, puesto que el binario normal – patológico, en la identidad sexual, ha de perder fuerza (Córdova, 2003 en Ambrosy, 2012). Pero, ¿cómo hacerlo? La literatura sobre el tema ha propuesto que la forma de hacer investigación en Teoría *Queer*, se basa en dos aspectos: (1) '*Queerizar/Enfletar*' los métodos y metodologías de investigación, lo cual quiere decir, que al momento de plantear la metodología de investigación se deben deconstruir las categorías de identidad, interrumpir binarios, cuestionar las prácticas normativas, cuestionar las suposiciones que damos por sentadas y transformar lo extraño en lo conocido y familiar (McDonald, 2017). La segunda manera de '*Queerizar/enfletar*' la investigación es (2) potenciar la *reflexividad Queer/fleta*, la cual ha sido conceptualizada, en la tradición '*Queer*' angloparlante y occidental, como una forma de reflexividad que implica reflexiones sobre la performatividad y el '*closeting*' de las identidades en el transcurso de la investigación con especial atención en las formas en que la heteronormatividad es enactuada y resistida. En este ejercicio de reflexividad, la atención en las políticas sexuales en el campo y las subjetividades sexuales de los investigadores (punto que hago en la introducción de este documento) y participantes son especialmente importantes (McDonald, 2017).

Metodología

La investigación se realizará bajo un paradigma cualitativo y exploratorio, con un diseño de estudio de caso (Flick, 2003) y utilizando la teoría *Queer/Fleta* (Butler, 2006, 2007, 2019; Córdova, Sáez, Vidarte, 2009; Sumara y Davis, 1999 en Gunckel, 2009; Spargo, 2004; Varela, 2020) como perspectiva epistemológica para el análisis de los datos. La reflexividad del investigador en torno a la performatividad del género y la identidad será un aspecto central, configurando así la '*Reflexividad Fleta*' (Ardiles et al., 2023b). Los métodos de producción de información incluirán grupos focales con recuerdo estimulado (Dempsey, 2010) a estudiantes de Pedagogía en Biología.

El análisis se llevará a cabo en dos niveles: primero, mediante la técnica de Registro de Aprendizaje Reflexivo (RAR) (Domingo y Gómez, 2014) para sistematizar la información y guiar la discusión, centrándose en la reflexión personal del investigador; y segundo, utilizando el análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2019) para establecer temas y categorías que permitan una codificación orgánica. La reflexividad fleta (Ardiles et al., 2023b) será el eje central de la investigación, permitiendo la conversación entre los datos, las necesidades y visiones de los participantes, la subjetividad del investigador y los aspectos teóricos. Los participantes serán estudiantes de pedagogía en Biología de una universidad chilena, quienes firmaron un consentimiento informado detallando los objetivos y métodos de la investigación.

Hallazgos y Discusión

Reflexividad fleta: Este soy yo

Durante mi niñez, me sentía extraño porque me gustaban mis compañeritos y también, a veces mis compañeritas. Durante mi adolescencia fui parte de una pastoral juvenil en una parroquia cerca de mi casa, crecí odiándome, rogándole a Dios que me quitara esto que 'tenía', pues no consideraba que, en realidad 'era'. Yo quería ser 'normal'. Durante mi adolescencia creía que estudiando una carrera iba a cumplir mi objetivo de vida: Ser feliz, con una casa grande, un auto y una familia con una esposa, dos hijos y un perro. Un estereotipo muy marcado en la gente que crece en el contexto como el mío.

Crecí con una mamá que me ama, pero que cada vez que decía la palabra 'gay' lo hacía en voz baja, incluso cuando estábamos sólo nosotros; con amigos heterosexuales que tiraban muchas bromas de índole homofóbicas, pero obvio que 'sin mala intención'. Lo siguen haciendo. Ya más adulto, me hice amigo de varios gays que odiaban a otros gays, esos que son 'femeninos' y donde ser pasivo era una total abominación. Quizás se deba a la crianza machista, donde la misoginia abunda, donde ser gay es 'normal' siempre y cuando cumplas con los estereotipos masculinos y adoptes el rol activo de una relación, pues el pasivo se asocia, equivocadamente con un rol femenino y de sumisión, ¿en qué estábamos pensando?

Cuando entré en el mundo laboral, empecé a romper algunos estereotipos masculinos y a romper con mi conformidad de género. Pero siempre he tenido miedo. Miedo a la burla, miedo al reproche, miedo al qué dirán. ¿Por qué? ¿no puedo sólo ser yo, disfrutar mi vida y lucir como quiera? Al principio evitaba hablar de la homosexualidad en clases, porque no quería que se dieran cuenta de la mía. Poco a poco fui incluyendo el tema, temeroso, pero no en el colegio, en otros contextos, porque, ¿qué iban a decir los apoderados?
(Noviembre, 2021)

Un binario necesario de interrumpir:

¿Sexualidad como Contenido o Sexualidad como Vivencia?

Hace unos momentos escribí:

“No obstante, al momento de revisar el currículum, me encontré con que, en realidad lo que debíamos enseñar era reproducción [...]” (p. 5)

Aquí menciono “lo que debíamos enseñar”, pero ¿qué significa enseñar? Si interpreto de manera literal mis propias palabras en el extracto recién mencionado, enseñar sería algo así como trasvasijar los conocimientos desde un sujeto a otro, entonces, ¿qué me (nos) hace pensar que *debemos* o siquiera que *podemos enseñar* la sexualidad? Esta fue una de las más importantes reflexiones que tuvimos con una de mis supervisoras en una de las reuniones de seguimiento. Y es tan importante porque esa pregunta me la hizo interpelándome directamente a partir de discusión en uno de los RAR, reflexión que hasta ese momento era insignificante para mí, ¿qué te hace pensar que la sexualidad se puede enseñar? Claro, insisto, ¿qué me hace pensar que algo tan propio, profundo y complejo se puede enseñar como si fuera algo externo? Sin embargo, no era solo yo. Esta idea está ampliamente difundida entre todos los participantes, y está aquí el corazón de lo que quiero desenmarañar.

E1, estudiante de 4° semestre mencionó: “Por ejemplo a mí, sexualidad '**no me lo pasaron**', sólo me pasaron los órganos”

E8, estudiante de 6° semestre mencionó: “Por lo menos, yo que salí de la media hace tres años, salí y entré al tiro a la universidad, lo que era sexualidad, todo eso, nulo, la única persona que intentó '**explicar**' un poco fue nuestra profesora de biología y muy por encima”.

Aquí puedo notar dos conceptos claves “no me lo pasaron” y “explicar”, es decir se está entendiendo que la sexualidad y su educación se pasa, se transmite como si fuera algo externo, se enseña y se explica, lo que, además, se realiza de manera deficiente.

Estas ideas, no sólo están presentes en los estudiantes: P1, una de las profesoras menciona que: “Necesitamos que nuestros estudiantes estén preparados **para enseñar esos contenidos**”

De la misma manera, en una de las diapositivas de su clase de sexualidad, las preguntas guías eran: “¿Cómo se enseña sexualidad?, ¿cómo les enseñaron a ustedes sexualidad en el colegio?” Estas citas, me llevan a detectar una primera gran visión de los participantes y la **Sexualidad como Contenido** (en adelante SCC). En uno de mis RAR yo mismo escribí:

*Es interesante que esta es la tercera vez que leo esto, después de haberles entrevistado y de haberlo transcrito. Lo menciono, porque no fue hasta después de una conversación con una de mis revisoras, donde en realidad lo vi. Pero, ¿por qué?, **quizás porque yo estaba teniendo el mismo entendimiento**. Ese es el que la Educación y la enseñanza son sinónimos, y en mi afán de buscar la mejor forma de trasvasijar, no entendía que quizás ese era el problema, que esa jarra, jamás se va llenar, porque al menos en este tema, siempre ha estado llena, sólo falta orientación y espacios para hacer consciente eso que ya está.*

Quedarnos con la idea de la educación en sexualidad sólo como “enseñar contenido” nos podría hacer entender que la sexualidad es algo externo e impersonal. Algo que es posible de ser enseñado (traspasado) de una manera rígida y que por lo tanto es aprendido de la misma manera. No obstante, dentro de las respuestas aparece una segunda visión importante que pareciera estar en conflicto y tensión constante con esta primera, y es la de la **Sexualidad como Vivencia** (en adelante SCV). Esta visión entra en oposición a la SCC, en cuanto alude a los aspectos internos de cada persona, a la construcción de la identidad personal, del reconocimiento del yo como ser sexuado y que surge de la interacción colectiva con otros seres sexuales. Por ejemplo, E5, estudiante de 4° semestre menciona que “En sexualidad es **importante conocerse a uno mismo y respetar a los demás, saber cómo tratar a las personas**”; mientras que P1, profesora universitaria, en este sentido menciona que: “Es necesario que la educación sexual se acerque más a lo integral, hay **distintas formas de vivir la sexualidad, convivir, tener relaciones sanas de pareja, detectar violencia en el pololeo, etc.**”

Ambas citas están aludiendo a aspectos personales, emocionales e internos que las personas viven y que son parte de la sexualidad. De la misma manera, en estas citas, especialmente en la segunda, con la frase “distintas formas de vivir la sexualidad”, se puede observar la idea de que la sexualidad de cada individuo es y se vive de manera distinta.

Ambas visiones, SCC y SCV en adelante se configurarán como los dos grandes núcleos temáticos que guiarán el resto del análisis. Al desglosarlos surgen dimensiones y categorías que permiten revisar con mayor detalle las interacciones que se dan entre los núcleos y cómo son las interacciones en los diferentes grupos de participantes.

En cuanto al núcleo SCC, este se compone de cinco categorías: (1) Prevención y miedo, la cual se relaciona con los contenidos sobre ITS y las formas en las que estas son enseñadas; (2) Biologicismo, el cual es una visión positivista del conocimiento biológico que pareciera permear al contenido de sexualidad; (3) Mecanicismo y reproducción, en cuanto muchos de los contenidos están referidos a la anatomía y la fisiología reproductiva que se les atribuye a estos; (4) Diversidad como etiquetas, cuando se asocia que el conocimiento sobre las diversidades sexuales se remiten sólo a etiquetar y clasificar a las personas y; (5) Ausencias donde se incluyen aquellos aspectos que se obvian (o se excluyen) de la sexualidad en cuanto a la afectividad y temas socioemocionales, entendiendo estos como los relacionados a las relaciones entre personas (parejas, amigos, familia), a las relaciones interpersonales y la emocionalidad de cada persona.

Respecto al núcleo SCV, este cuenta con 3 categorías, sean: (1) La dimensión Personal, que incluye la identidad personal y el descubrimiento; (2) La dimensión Interpersonal que incluye el respeto a la diversidad y las relaciones de pareja y; (3) la dimensión Colectiva que nos entiende nosotros en sociedad y nosotros en el mundo (natural).

Tensiones, repercusiones y primeras luces

Cuando diseñé los grupos focales, en paralelo creé una encuesta que me permitiera conocer la identidad de los participantes y por supuesto el pronombre por el cual querían ser nombrados. Al analizar los datos con una de mis profesoras guías, conversábamos que me había hecho mucho eco algunas de las etiquetas que los participantes se habían puesto, como por ejemplo 'Él – no binario – gay', porque en mi entendimiento, una persona no binaria tiene como pronombre 'elle' y ¿puede ser gay u homosexual si no está en el sistema binario de género? Sin embargo, ahí revelamos que todos estos cuestionamientos, sólo obedecían a una lógica en la que mi contenido, mi 'expertise' estaba juzgando sus vivencias, y ¿quién soy yo para cuestionar tu identidad? En este momento quedaron al descubierto mis prejuicios, tabúes y etiquetas.

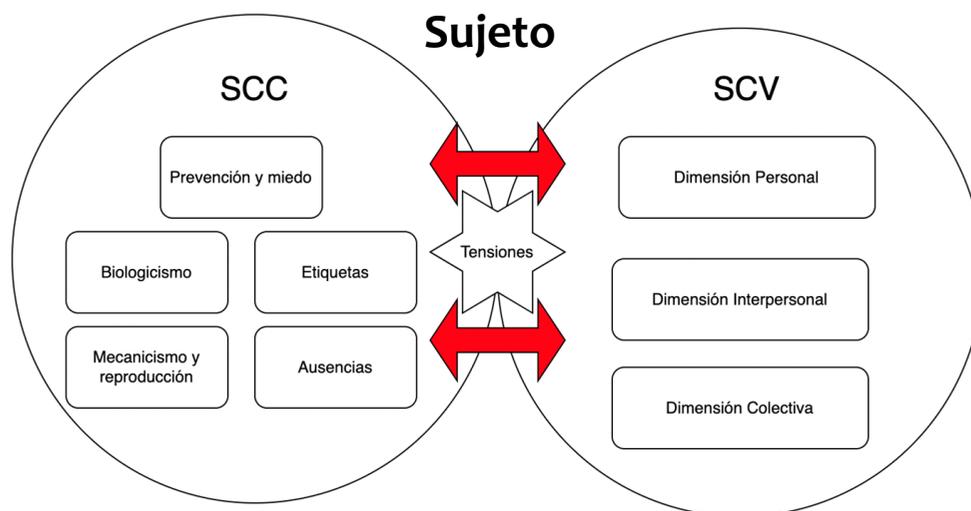
Con este párrafo, quiero más que nada ilustrar que la SCC y SCV está presente en todos los participantes, y yo como investigador no estoy ajeno a esto. Sin embargo, y más interesante aún, es que pareciera ser que la SCC y SCV no viven en armonía dentro del sujeto.

Al mirar un poco más en profundidad los relatos de los participantes, podemos notar que aparece un tercer núcleo temático producto de la interacción entre la SCC y la SCV. Este tercer núcleo, lo hemos nominado como 'tensiones' y éstas se presentan de manera distinta cuando miramos al grupo de estudiantes y al de docentes, a pesar de que los dos primeros núcleos sean comunes a ambos grupos.

Estudiantes

La figura 1 representa lo que sucede en la interacción entre las vivencias respecto de la sexualidad (SCV) con el contenido tradicional que les es entregado en la educación escolar (SCC).

Figura 1
Representación de la interacciones entre la SCV y la SCC en el sujeto



Fuente: Elaboración propia

El hexágono representa al sujeto y lo que sucede en él cuando se encuentra la SCV que el sujeto 'tiene' y la SCC que se le 'entrega'. Me parece importante destacar que en este esquema se representa el círculo de SCC y el SCV del mismo tamaño, ya que en el discurso de los estudiantes ambos núcleos aparecen fuertemente representados, en tanto sus tensiones surgen desde la interacción ambos. De la misma manera, el esquema muestra que es el sujeto quien tiene diferentes vivencias, según las categorías anteriormente mencionadas (identidad personal, descubrimiento, respeto a la diversidad, relaciones de pareja, nosotros en sociedad y nosotros en el mundo); mientras que de manera externa se le es entregado, pasado, transmitido (o no) un cuerpo de conocimientos externos acerca de la sexualidad. Este contenido, al considerarlo como parte de la enseñanza tradicional de la sexualidad viene cargado de normalidad y hegemonía (representadas de color verde).

En cuanto a las tensiones pareciera haber cierta direccionalidad en ellas. Es decir, hay (1) tensiones que se producen en las vivencias, influenciadas por contenido (SCC sobre SCV) y (2) tensiones que se producen en las formas de construir conocimiento, es decir tensiones de contenido, influenciados por las vivencias (SCC sobre SCV).

Tensiones sobre las vivencias (SCC sobre SCV)

Estas tensiones se producen cuando se ven en conflicto las experiencias personales, tanto individuales como en contextos colectivos y sociales.

Dimensión personal

Este primer nivel, se configura por la identidad personal y el descubrimiento del sujeto.

En esta categoría pareciera ser que este cuerpo de conocimiento (SCC), con las características antes mencionada cuando se encuentra con la identidad personal y el descubrimiento, termina configurando tabúes, tabúes que limitan el desarrollo y descubrimiento del yo y que por supuesto permean a las otras dimensiones de la SCV. En este sentido E8 menciona: “Desde que uno empieza su vida sexual, también a veces a temprana edad y, lamentablemente, empieza con pocos recursos y pocas herramientas [...] **porque todo lo importante no se habló**”.

Y E7 que menciona, “*hay profesores de biología que les da pudor hablar de aparatos reproductores, entonces, se imaginará que no es mucho lo que se aprende*”.

Vavrus (2009), explica que el privilegio de la noción técnica de la sexualidad sobre los actuales deseos y experiencias de la juventud es informada como una compulsión heterosexual. En contraposición con esto, entra lo que plantea la teoría sobre la educación sexual socialmente relevante de Zemaitis y Pedersoli (2018), quienes proponen que es importante reconocer que los intereses, preguntas, dudas e inquietudes que los jóvenes formulan, son producto de las experiencias y situaciones vividas o atravesadas y representan momentos específicos de un proceso dinámico, abierto y en permanente movimiento.

En cuanto a lo mismo, pareciera ser que esta característica biologicista, trajera consigo el tabú. Es decir, la visión positivista de la ciencia, en este enfoque biomédico, preventivo y heterosexual, sería el que propiciaría que se omitieran ciertas cosas importantes, tal como lo menciona E3: “*La que he recibido ha sido muy 'biologicista', además que hay tabú, y prejuicio, se quiere utilizar el lenguaje desde un punto de vista muy técnico para que no haya doble sentido o interpretaciones, lo que genera que se vea desde como algo muy lejano*”

Respecto de esto, Kehily (2002) nota que las tareas oficiales en las salas, es decir, aquellas que les profesores les proponen a sus estudiantes, ven a la sexualidad en términos de conocimiento técnico, mientras que las interacciones entre los pupilos, entran en conflicto con esta visión, debido a la importancia de lo experiencial y del rol instrumental de su grupo de pares como aspecto clave del aprendizaje social.

Dimensión interpersonal

La segunda categoría del núcleo de SCV, es la dimensión interpersonal, la que se compone de dos aspectos: El respeto a la diversidad y las relaciones de pareja. En este sentido, la influencia de la SCC recae en las formas en las que vemos a la diversidad sexual y en la que ellos mismos ven sus propias relaciones de pareja. Así, surge como producto el prejuicio y como respuesta a este prejuicio el respeto. La literatura sugiere que utilizar la lente fleta, incluiría, por ejemplo, discutir por qué los términos gay, lesbiana, bisexual y transgénero no encuentran espacios en el vocabulario de la escuela y por qué cuando lo hay, es sólo a través de insultos que deberían ser silenciados. Mas que la prohibición de que los estudiantes e incluso los profesores usen estas palabras como insultos, es importante tener discusiones acerca de cómo se usan (Nemi, 2018). Un ejemplo que ilustra esta situación es la de E7, quien menciona que: “*Cuando yo estudiaba [...] uno no se sentía con la libertad, de, por ejemplo, hacer cosas, que por miedo, no solamente, al rechazo sino, al hecho, de burlas, de violencia, de acoso [...]*” (E7)

En este caso E7 (hombre gay) menciona que él no se sentía con la libertad de ser quién realmente era, por miedo a cómo podría reaccionar el resto.

Tal como lo plantea Toro – Alfonso (2012) la homofobia/lesbofobia/bifobia/transfobia, así como el racismo y la misoginia, representan obstáculos mayores para el pleno disfrute de los derechos humanos que toda persona ciudadana debe tener garantizados. En la lucha contra la homofobia/lesbofobia/bifobia/transfobia, el profesorado tiene un papel estratégico: es el garante de cambio, el formador del alumnado, el responsable de detectar y actuar contra la violencia y dar una respuesta educativa de calidad ante la diversidad afectivo sexual e identitaria (Tosso y Casado, 2014). Esto es justamente lo que les estudiantes están pidiendo y exigiendo.

Dimensión Colectiva

“*Quizás a la biología es el hecho de normalizarse ciertas cosas, normalizar tal vez, de que por ejemplo, no sé, hayan enfermedades que no sólo se transmiten como antiguamente, se creía del VIH, que eran solamente, que se transmitían solamente, entre hombres homosexuales*” (E8)

Este caso, es un caso de discriminación ampliamente documentado hacia la comunidad LGBTIAQ+ y a las personas que viven con VIH, pues se asocian como 'personas de riesgo' y no 'conductas de riesgo' y por otro lado, se subentiende que sólo los homosexuales son quienes portan este virus (Ariza y De Oliveira, 2005; Kornblit, Sustas y Adaszko, 2013; Snyder y Broadway, 2004). Aquí aparece el siguiente binomio producto – respuesta y es el de la discriminación – visibilización.

E4: “Yo la verdad comparto todo lo que dicen los chiquillos, me sumo a lo que dicen, siento que a veces en la biología, **es que si no tiene etiqueta, como que no existiera**, no cuenta, o no se considera. Y no es así, existe, hay mucha diversidad y hay que seguir así, no debería normarse de alguna forma, como dice E1, que todo fluya”.

Cuando E4 nos dice “Y no es así, existe, hay mucha diversidad y no debería normarse”, en contraposición con lo que él entiende desde el conocimiento biológico, está haciendo justamente un llamado a la visibilización de la diversidad. Los participantes concordaron que hoy en día la comunidad LGBTIAQ+ está mucho más visibilizada que antes, no obstante, aún estamos al debe. Pues, pareciera ser que hombres gays estamos más visibilizados que otras identidades de la comunidad.

Tensiones sobre el contenido (SCC sobre SCV)

Por otro lado, dentro del discurso de los participantes existe una tensión inversa, en la cual este 'contenido' se transforma en un 'conocimiento'. La mayor de las tensiones es de dónde obtenemos o en dónde construimos ese conocimiento. De manera general, los participantes han mencionado que su conocimiento de sexualidad se ha construido en tres tipos de contextos: (a) contextos formales, (b) contextos informales y (c) contextos personales.

SCV en contextos formales

E3 declara, “[...] Se ligó un poco más con la política, me empecé a interesar, por ejemplo, **en el colegio**, echaron a una amiga, porque era lesbiana y la pillaron en un recreo, no sé dándose besos con su polola, entonces yo encontraba que eso era, una atrocidad, una estupidez. Entonces desde ahí empecé como a informarme, a leer mucho [...]”

Aquí le participante nos cuenta que a partir de un suceso que ocurre en su contexto formal de aprendizaje, él empieza a interiorizarse más en el tema, sin embargo, no es la institución la que le entrega 'clases' sobre el tema, sino que fomenta el interés o en el caso de algunos participantes, es en este espacio donde surgen conversaciones con sus pares respecto de sus identidades.

SCV en contextos informales

Pareciera ser que los espacios informales, son aquellos donde se construye la identidad sexual, según lo que los participantes mencionan. Esta construcción ocurre por medio de la intimidad, el diálogo y la confianza. Diferentes participantes, mencionan tanto a la familia como a los amigos en estos espacios informales, siendo los amigos parecieran ser el círculo donde mayormente esto ocurre. Esto se relaciona con lo planteado por Lightfoot, 2005 (en Vavrus, 2009) quien explica que, como dominio de la identidad en formación, la sexualidad es importantemente única y no es un tópico frecuente de conversación entre los adolescentes y sus padres/madres, pares o consultores educativos. Como sociedad no cambiamos la forma de proveer a los adolescentes de oportunidades para explorar su sexualidad (Lightfoot, 2005 en Vavrus, 2009).

E1: “porque en mi círculo tengo varias personas que **se sienten representadas** como lo dijimos delante con una etiqueta. Tengo una amiga que es Bi, tengo otro amigo que es gay y como que me he ido informando en ese sentido, en la interacción sociales más que en otros lugares”

SCV en contextos personales

Algo que me ha llamado la atención es que, en los participantes no heterosexuales, aparece un siguiente espacio de construcción y son los espacios personales, los espacios de búsqueda. Aquellos espacios que surgen por la insuficiencia de los espacios sociales y formales.

E8: *“O sea, yo igual me baso en todo lo que dijeron, prácticamente, más charlas, también que he asistido, antiguamente, bueno, el 2017 más o menos, yo tenía una amiga [...] que ella me llevó a una actividad en la Chile, en arquitectura, entonces ahí hicieron varias actividades, en temas de disidencias sexuales y habían bailes, por ejemplo de vogue, habían charlas por el tema de la identidad Queer, del tema del transformismo, entonces, ahí yo también fui aprendiendo y conociendo y fue increíble”.*

Asimismo, en otros participantes se repite la idea de la cultura popular, el internet, la música, el animé, etc. ¿Cómo incluimos dicha cultura popular en la educación sexual? En este sentido Zemaitis y Pedersoli (2018), plantean que son los profesores quienes deben incluir la cultura popular en el aprendizaje del estudiante.

No es al azar el orden que le di a estos tres contextos, pues tanto los participantes heterosexuales como no heterosexuales, han mencionado fuertemente que la construcción de su identidad fue en contextos informales. Tódes relegaron a los espacios formales, y desestimaron completamente la formación escolar y universitaria. No obstante, sólo los participantes no heterosexuales, mencionaron tener un impulso interno por entenderse, por descubrirse, por aprender de sí mismos. ¿Por qué? Creo que se relaciona con las visiones de sexualidad que se han transmitido en nuestro sistema y por la normalidad que no ha sido cuestionada, esta normalidad donde sólo un tipo de identidad (cis género y heterosexual) es correcta y está bien (Britzman, 2002, 2012; Brant y Willox, 2020; Salas Guzmán y Salas Guzmán, 2016; Maturana et al., 2016; Mayo, 2020; Nemi, 2018; Ramallo et al., 2018; Vavrus, 2009). Una identidad que no necesita entenderse más allá porque la escuela ha sido un espacio para hacerlo, sin embargo, hay identidades marginadas (Britzman, 2002, 2012; Brant y Willox, 2020; Guzmán y Guzmán, 2016; Maturana et al., 2016; Mayo, 2020; Nemi, 2018; Ramallo et al., 2018; Vavrus, 2009), donde la escuela y la universidad no son lo que Tadeu Da Silva (2001) llama espacios de identidad.

La Pedagogía fleta: un camino para la reconciliación por medio del reconocimiento, la narrativa y la intimidad

Ya hacia el final del grupo focal Fer; él, no binario, gay; nos dice lo siguiente: *“yo lo que quería decir, como que siguiendo en lo que dicen los chiquillos, este tema en particular, es algo de uno, de uno como persona, entonces que venga alguien a decirte, como que esto es así y así, no sé po, tu te sientes así, así que entonces eres X, como que, no lo veo como la forma correcta. Como que tiene que ser horizontal, y ahí podrían salir muchas cosas, por lo mismo, es un tema de uno, uno sabe cómo se siente, uno sabe cómo se identifica, ahí puede salir toda la información. Entonces siento que sí o sí, tiene que ser algo entre todas, todos y tódes. Ese conocimiento se tiene que formar, así, como en comunidad, no como que haya alguien adelante y diga como que las cosas son así y chao”*

En esta cita le participante está entregando una clara solución a las tensiones que se han presentado más arriba. Reconocerse a sí mismo como yo válido, reconocer al otro también como un yo válido. Reconocer la diversidad en la que estamos inmersos, reconocer que hay múltiples formas de ser yo. Reconocer que el yo que soy hoy, no es el mismo de ayer, ni será el mismo del mañana. Reconocer que, al reconocer al otro, me reconozco a mí. Reconocer que la narración que hago de mi yo ante la interpelación del otro podría no ser completa y que eso está bien (Butler, 2003). Reconocer.

Reconocer que la escuela es un espacio de identidad (Da Silva, 2001), reconocer las prácticas escolares hegemónicas, normalizadoras que intentan reparar identidades (Britzman, 1998, 2002, 2012; Brant y Willox,

2020; Guzmán y Guzmán, 2016; López, 2005; Maturana et al., 2016; Mayo, 2020; Nemi, 2018; Salas y Salas, 2016; Ramallo et al., 2018; Vavrus, 2009; Zemaitis y Pedersoli, 2018). Reconocer los valores y modelos que transmitimos, sí, transmitimos por medio del currículum oculto (Maturana et al., 2016). Reconocer que somos profesores, formando profesores, que formarán estudiantes. Reconocer el contexto sociopolítico en el que nos desenvolvemos, reconocer que reconocer esto y hacer algo por ello es completamente fleteo y necesario.

En este mismo ejercicio de reconocer, eliminaré la codificación de los participantes y colocaré pseudónimos para individualizarlos.

“sé, yo creo que lo primero, es como partir en reconocerlo o reconocer que cada uno de ellos como que es válido. Biología nos da mucho como para hacer analogías en las naturalezas como tan grandes y tiene como tantos patrones diferentes, no es como algo fijo, que también da como para hablar de que, en realidad, no todo es blanco o negro, sino que hay toda una escala de grises” (Franco, él, género fluido, gay)

No basta con Reconocer, también es necesario Re-conocer. Re-conocer ese conocimiento que pareciera ser el peor enemigo de la sexualidad, ese que nos llena de etiquetas, prejuicios tabúes y de “deber ser”, Re-conocer lo que en la naturaleza siempre estuvo ahí y que ahora está en nuestras manos utilizar – no usaré la palabra enseñar – para permitir la formación del otro. Para ver que, así como él, que es un 'yo válido', un 'yo fleteo', en la naturaleza misma, hay mucho fleteo (Ardiles, 2021b; Ardiles et al., 2023a).

Re-conocer y Reconocer para construir. Para construir una Educación sexual basada en las narrativas personales (Cordero y Rodríguez 2008; Heras et al., 2017; López, 2005; UNESCO, 2018), en la Sexualidad para el siglo XXI, en la sexualidad con importancia social (Zemaitis y Pedersoli, 2018). Re-conocer y Reconocer para formar identidades docentes promotores de las identidades sexuales de los estudiantes (Maturana et al., 2016); identidades con conocimientos sólidos de cómo nuestra disciplina puede ser un agente que promueva la justicia social (Dyches y Boyd, 2017).

Reconocer para escuchar al otro, porque ahí podrían estar todas las respuestas, las respuestas de los qué y de los cómo: *“Cuando estaba en cuarto hicimos algunas instancias en el liceo de educación sexual y eso también servía caleta, de cuestionar nuestras conductas y comportamientos en conjunto y también en 4º medio con un grupo de amigos de Valpo, hicimos una obra de teatro que reflejaba ciertas conductas de Educación Sexual y para mí, eso fue importante, porque fue un proceso creativo súper íntimo y como compartimos muchas experiencias como internas de dolores, tristezas, felicidades también, y era un ambiente súper seguro, entonces en ese momento, con esa intimidad y desde ese sentir fue como un cambio muy radical para mí, en mi forma de relacionarme”* (Dan, él, género fluido, pansexual).

Reflexiones Finales

Partí esta investigación posicionándome como investigador, partí con la pregunta ¿quién soy y desde dónde escribo?, reconociendo mis privilegios y opresiones, transparentando haciendo de este escrito una ventana lo más profundo de mi ser. Admito que eso lo escribí mucho antes de tener siquiera algún resultado, de hecho, ni siquiera tenía claro qué quería investigar. Sin embargo, ahora, en retrospectiva, lo que quería con ese primer apartado era ser reconocido, ser reconocido por quién soy aquí, y por la posición que tengo en el Mundo. Porque soy válido, tal y como soy; Y es hermoso darme cuenta que eso configuró una narrativa sin intención. Es hermoso que gracias a eso, ya no soy Esteban, soy Tebi y no soy él, soy ella.

Ahora que miro estos resultados, analizo lo sucedido, veo que otras identidades que están en otro momento histórico (ya no tengo 20, pero quisiera), que se están formando para tener el mismo título que tengo yo, pero

en otra casa de estudios, 10 años después de que yo empecé, están exigiendo lo mismo que yo exigía en ese entonces, pero que no pude expresar hasta ahora.

Tenemos un problema, y es que seguimos entendiendo que la sexualidad es algo que podemos enseñar, que podemos cargar de contenido y entregar, incluso quizás creemos que debemos hacerlo, que de eso depende la natalidad, la incidencia de las ITS o las tasas de embarazo adolescente. Quizás por eso, hemos adoptado el enfoque biomédico (López, 2005), porque es conveniente desde un punto de vista de salud, hacerlo. Pero la sexualidad es más importante que eso, es más que un contenido, es gran parte de lo que fuimos, somos y seremos. Es algo que se vive, que se experimenta, que se comparte, que se construye, que se narra, que se encarna. Y es justamente por eso, que es tan importante. Cada yo, cada identidad es igualmente válida e importante y no es posible que haya personas que sean discriminadas, acosadas, vilipendiadas y vituperadas por ser quienes son, por ser quienes nacieron o quienes se construyeron. Todos tenemos derecho a poder vivir en paz, a desarrollarnos libre y sanamente y lamentablemente muchos no hemos podido y hemos tenido que vivir al margen de la sociedad y a las sombras de la educación.

Los profesores tenemos una responsabilidad en todo esto, y los profesores de biología tenemos una responsabilidad curricular, además, responsabilidad de la que debemos hacernos cargo. Debemos reconocernos a nosotros y al resto, re-conocer y re – pensar lo que sabemos o creemos que sabemos sobre sexualidad y por supuesto re – construir una pedagogía lo más fleta posible, para que todos los que no tengan cabida, finalmente la tengan.

Para terminar, quiero retomar las preguntas de Britzman (2002) ¿será que la temática de sexualidad cambia la manera en que los docentes deben enseñar?, o ¿será que la sexualidad debería enseñarse exactamente del mismo modo en que se enseña cualquier otro 'contenido'? Yo creo que la primera respuesta es un gran sí, sin embargo, me gustaría agregar, ¿será que la temática de sexualidad nos hace replantearnos incluso lo que entendemos por 'enseñar'?

Limitaciones

La presente investigación es un estudio de caso, por lo que sus resultados no son significativos estadísticamente (pues no era su objetivo en primer lugar), ni tampoco son extrapolables. Así mismo se consideraron los estudiantes de sólo dos semestres de la carrera, lo que podría modificar los resultados si se aumentara el número de participantes, ya sea en académicos o estudiantes.

Listado de Referencias

- Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 277-285.
- Ardiles, E. (2021a). La (no) inclusión de temáticas LGBTIAQ+ en la Educación Sexual y las repercusiones en identidades disidentes: Una Revisión de la literatura estadounidense. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 5(1), 76-92
- Ardiles, E. (2021b). Biología no binarie: Una gran idea para la enseñanza integral de la sexualidad en el aula de biología y el Marco Curricular Chileno. Ponencia presentada en Congreso SChEC
- Ardiles, T., Bravo, P., Fernández, F., y González-Weil, C. (2023a). Nature is nonbinary: Gender and sexuality in biology education in Chile. *WSQ: Women's Studies Quarterly*, 51(3), 59-75.
- Ardiles, T., Bravo González, P., y González Weil, C. (2023b). Decolonising master's supervision by queering/enfletando the process: opening decolonial cracks through fleta reflexivity. *British Journal of Sociology of Education*, 1-20.
- Ariza, M., y De Oliveira, O. (2005). Género, clase y concepciones sobre sexualidad en México. *Caderno CRH*, 18(43), 15-33.
- Brant, C. A., y Willox, L. (2021). Queering Teacher Education: Teacher Educators' Self-Efficacy in Addressing LGBTQ Issues. *Action in Teacher Education*, 43(2), 128-143.
- Braun, V., y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Brim, M., y Ghaziani, A. (2016). Introduction: queer methods. *Women's Studies Quarterly*, 44(3/4), 14-27.

- Britzman, D. (1998) *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. New York: State University of N. York.
- Britzman, D. (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: RM Jimenez (Ed) *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Madrid: Editorial Icaria, pp. 197-228.
- Britzman, D. P. (2012). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Suny Press.
- Butler, J. (2003). *Giving an account of oneself*. Fordham University Press
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género* (pp. 392-392). Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2019). *Los cuerpos que importan* (Vol. 1). Paidós
- Córdoba, D., Sáez, J., Vidarte, P. (eds.). (2009). *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. 2º edición. Editorial EGALES, Madrid.
- Cordero, X. y Rodríguez De Cordero, X. (2008). Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-10.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative sociology*, 33, 349-367.
- Dyches, J., y Boyd, A. (2017). Foregrounding equity in teacher education: Toward a model of social justice pedagogical and content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 68(5), 476-490.
- Domingo A. y Gómez MV. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Nercea Ed. p. 123.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Ghaziani, A., y Brim, M. (2019). Queer Methods. In *Imagining queer methods* (pp. 3-27). New York University Press.
- Gunckel, K. L. (2009). Queering science for all: Probing queer theory in science education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(2), 48-61.
- Heras Sevilla, D., Fernández Hawrylak, M., y Cepa Serrano, A. (2017) Capítulo 20: La educación sexual en el siglo XXI, un enfoque integral. *III Congreso Psicoeducativo Educando el Futuro: libro de actas*, ISBN 978-84-617-7965-9, pág. 21
- Kehily, M. J. (2002). *Sexuality, gender and schooling: Shifting agendas in social learning*. London: Routledge.
- Kornblit, A. L. F., Sustas, S. E., y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología*, (47), 47-78.
- Lange, A. C., Duran, A., y Jackson, R. (2019). The state of LGBT and queer research in higher education revisited: Current academic houses and future possibilities. *Journal of College Student Development*, 60(5), 511-526.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Maturana, C. J., Kaeufer, A., Riquelme Salinas, C., Silva Erices, M. P., Osorio Hodges, M. R., y Torres Estay, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿Barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 53-71.
- Mayo, J. (2020). Queer teacher to queer teacher: reflections, questions, and hopes from current and aspiring educators. *Teaching Education*, 31(1), 32-44.
- McDonald, J. (2017). Queering methodologies and organizational research: Disrupting, critiquing, and exploring. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*.
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista médica de Chile*, 139(10), 1249-1252.
- Nemi Neto, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589-604.
- Obach, A., Sadler, M., y Jofré, N. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: el rol de la educación sexual. *Revista de Salud Pública*, 19, 848-854.
- Ramallo, F., Gómez, J. A., y Porta Vazquez, L. G. (2018). Pedagogías queer y polifonías del sur: transgresiones y afecciones en la educación en el profesorado. *Revista de Ciencias Humanas, Florianópolis*, v. 52, 2018 DOI: 10.5007/2178-4582.2018.58548.
- Salas Guzmán, N., y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91.
- Snyder, V. L., y Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636.
- Spargo, T. (2004). Foucault y la teoría queer. Editorial Gedisa, España.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Revista Terapia Psicológica* 30(2), 71-76. doi:10.4067/s0718-48082012000200007
- Tosso, M. P., y Casado, C. M. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista iberoamericana de Educación*, 66, 123-142.
- Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 383-390.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. París: Ediciones UNESCO
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Barcelona: EDICIONES B.
- Vargas, S. P. M., y Bravo, M. A. S. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 57-77.
- Zemaitis, S., y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12.