

El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno

Barrientos, Jaime; Echagüe, Clive

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Barrientos, J., & Echagüe, C. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno

Clive Echagüe & Jaime Barrientos

Palabras clave:

diversidad;
secundaria; liceo;
sexualidades;
inclusión;
juventudes;
género;
Latinoamérica;
chicas;
etnografía;
análisis crítico del discurso

Resumen: En este artículo, reportamos un estudio sobre cómo se articula la violencia homofóbica (VH) dirigida hacia mujeres en instituciones escolares. Conceptos como bullying homofóbico o VH, sostienen comúnmente la idea de que la victimización responde a relaciones hostiles que acontecen en mayor medida entre estudiantes. Realizamos una etnografía de 6 meses en un establecimiento público de enseñanza media en la ciudad de Antofagasta, Chile. Analizamos nuestras anotaciones de campo, entrevistas a estudiantes, directivos y profesores, y reglamentos internos, con análisis crítico del discurso. Como principales hallazgos encontramos que el cambio actual de las políticas educativas incidió en la organización del establecimiento, desde poner en práctica complejos ejercicios de tolerancia, hasta vigilancia, y regulación de las relaciones afectivas entre las jóvenes. Además de eso se promocionan una serie de prácticas que incorporan la imposición de la feminidad heterosexual. Concluimos que la heterosexualidad opera como sistema de gestión político en las escuelas produciendo espacios de exclusión y reforzando jerarquías sociales. Argumentamos que, para comprender la articulación de VH, es necesario entenderla como ensamblaje y sistema, dado que dicha violencia incluye otros ejercicios de violencia como la de género y clase, así como también se debe entender la VH en ejercicios de regulación heterosexual.

Índice

[1. Introducción](#)

[1.1](#) La violencia homofóbica en el liceo y la escuela

[1.2](#) Las sexualidades no normativas y las normas en sexualidad

[1.3](#) La heterosexualidad como forma política de exclusión en la escuela

[2. ¿Cómo se podría entender violencia homofóbica en el liceo?](#)

[3. Volver al liceo: o el contexto de análisis](#)

[4. Método](#)

[4.1](#) Técnicas de producción de información

[4.2](#) Procedimiento y aspectos éticos

[4.3](#) Análisis de la información

[5. Análisis](#)

[5.1](#) Configuraciones de contexto, discursivas y localismos de la VH hacia las jóvenes

[5.2](#) Otras tecnologías de género

[5.3](#) Posibilidades de subjetivación en este liceo: la heterosexualidad como tautología

[6. Discusión](#)

[Agradecimientos](#)

[Referencias](#)

[Autores](#)

[Cita](#)

1. Introducción

Han pasado casi tres décadas de la edición de la canción "El baile de los que sobran" perteneciente a la banda musical chilena "Los Prisioneros". Durante 1980's, dicho grupo musical representaba, para muchos jóvenes de la época, la posibilidad de pasar de joven de la clase trabajadora a estrella de rock nacional. La canción alude al azaroso futuro de los jóvenes de la clase trabajadora que asisten al liceo en un sistema educativo que privilegia a sujetos ideales, sobresalientes y completamente opuestos a su realidad sociocultural. A la vez, relataba que quienes no cumplen dichas expectativas quedaban "pateando piedras": es decir, eran expulsados del sistema social, relegados a un futuro de trabajo precario y flexible. [1]

Este artículo se propone hacer una lectura de aquellas mujeres expulsadas del espacio escolar, esta vez por su sexualidad. Treinta años más tarde, el baile de los que sobran sigue siendo la canción del liceo chileno. [2]

1.1 La violencia homofóbica en el liceo y la escuela

La violencia homofóbica (VH), y en específico el acoso escolar por homofobia se ha considerado nociva para el bienestar de niños y jóvenes, ya que se señala, es la antesala a otros malestares como la experimentación de sintomatología asociada a la depresión, fracaso y deserción escolar (BIRKETT, ESPELAGE & KOENIG 2009; CENTRO LATINOAMERICANO EN SEXUALIDAD Y DERECHOS HUMANOS 2012; D'AUGELLI 2003). Además, este tipo de violencia, en algunos casos, conduce a jóvenes y niños al suicidio (HATZENBUEHLER 2011; LÓPEZ 2013). Por esto es que la VH en las instituciones educativas podría afectar el pleno desarrollo psicosocial de niñas, niños y jóvenes. La vigencia de la VH en las instituciones educativas también viola el derecho a educarse en igualdad de condiciones y constituye un obstáculo para producir una educación pública igualitaria (equitativa), democrática y no sexista (CÁCERES & SALAZAR 2013; CORNEJO ESPEJO 2010; FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA 2004 2011; JUNQUEIRA 2009). [3]

La legislación internacional y chilena de las últimas décadas, empujadas por influencias políticas del movimiento lésbico, gay, trans, bisexual e intersexual (LGTBI) y feministas, ha ido en la dirección del reconocimiento civil de estos grupos. Lo anterior, ha permitido un paulatino proceso de inclusión de gays, lesbianas y, en menor medida, de personas transgéneras en la vida social del país. Sin embargo, ¿cómo es este ejercicio en las instituciones educativas chilenas?, y en particular ¿cómo se entienden las jóvenes "no heterosexuales" en las instituciones educativas escolares? [4]

Como parte de este proceso de cambio sociocultural, referido a la inclusión de sujetos que anteriormente la misma sociedad producía como excluidos (CORNEJO ESPEJO 2015), investigadores a nivel nacional intentaron visibilizar la VH en Chile y sus efectos (BARRIENTOS 2011, 2012, 2015; BARRIENTOS & BOZÓN 2014; BARRIENTOS & CÁRDENAS 2010, 2012, 2013; BARRIENTOS,

DÍAZ & MUÑOZ 2012; BARRIENTOS, CÁRDENAS, BERENDSEN, MENESES & VIDAL 2012; BARRIENTOS, SILVA, CATALÁN, GÓMEZ & LONGUEIRA 2010; CÁRDENAS & BARRIENTOS 2008; GÓMEZ & BARRIENTOS 2012; GUAJARDO 2006; LEÓN, ZAMBRANO & FLORES 2005; MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL 2008, 2012, 2013) En gran parte de los estudios anteriormente citados, los investigadores señalaron que las instituciones escolares eran escenarios habituales para expresiones de violencia homofóbica en el país (BARRIENTOS 2011; CORNEJO ESPEJO 2011a, 2011b). [5]

Revisando los estudios previos pudimos distinguir dos formas de VH que acontecen en las instituciones escolares. En primer lugar, está la *exclusión y discriminación institucional* o aquellas prácticas y políticas existentes en los reglamentos y códigos internos de los establecimientos que posibilitan la exclusión y expulsión de estudiantes identificados o auto-identificados como no heterosexuales, siendo las mujeres las más afectadas con este tipo de medidas (AGRUPACIÓN LÉSBICA ROMPIENDO EL SILENCIO 2014; BARRIENTOS et al. 2012; MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL 2008, 2012, 2013). En segundo lugar, está la *Violencia cotidiana* que es aquella perpetrada por el conjunto de la comunidad educativa – directivos, profesores, docentes, asistentes de la educación, alumnos y apoderados – con acciones que van desde insultos, miradas de reprobación, acoso, desmoralización, burlas y bromas hasta la segregación grupal e institucional (AGRUPACIÓN LÉSBICA ROMPIENDO EL SILENCIO 2014; CÁCERES & SALAZAR 2013; CORNEJO ESPEJO 2010, 2012, 2013; MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL 2008, 2012). [6]

Además, en el caso del denominado "bullying homofóbico" se encontró que la principal forma de agresión ejercida era la verbal y psicológica y en menor medida la física. También, se conoció que cuando las y los jóvenes vivían situaciones de "bullying", solo un reducido grupo de jóvenes afectados eran apoyados y contenidos por sus familias (CORNEJO ESPEJO 2013). [7]

Una particularidad del caso chileno es que la VH en el contexto educativo es concebida como un problema de relaciones hostiles que acontece sólo entre estudiantes (CALDERÓN, CORTÉS & RETAMALES 2012). Estudios de años recientes indicaron que las experiencias de victimización y discriminación excedían las acciones del abuso físico y hostigamiento, así como también a los conflictos entre estudiantes (CORNEJO ESPEJO 2010, 2014). Además, no se puede entender de la misma forma VH en el caso masculino y femenino, dado que la VH por lo general alude a la violencia ejercida hacia hombres homosexuales y la dirigida hacia mujeres posee particularidades de género asociadas a la ubicación geográfica y a la actividad cultural y socioeconómica local (ECHAGÜE 2014; ECHAGÜE & BARRIENTOS 2013, WITTIG 2006 [1992]). [8]

1.2 Las sexualidades no normativas y las normas en sexualidad

Durante los últimos años, la serie de cambios en la legislación relativa a las personas no heterosexuales y la paulatina visibilidad de dicho grupo en Chile, se acompañaron de cambios en la normatividad sexual (BARRIENTOS 2012, 2015). En una encuesta nacional reciente (INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD 2013) se definen las posiciones valóricas de las y los jóvenes de la región como "liberalismo moderado", lo que quiere decir que si bien existe cierta empatía hacia las personas no-hetero, a la vez, se reclama por la defensa y mantención de instituciones tradicionales como el matrimonio (*heterosexual*), la familia (*nuclear*) y la iglesia. Más recientemente, un grupo importante de jóvenes apoyaban las demandas del movimiento LGTBI: jóvenes de clase media, en mayor medida de género femenino y que conocen o son cercanas a una persona no-hetero (INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD 2014). Pero también, a la vez, perduran creencias conservadoras sobre los roles de género y la orientación sexual entre los jóvenes (ibid.). [9]

Un estudio efectuado en la ciudad donde se realizó esta investigación (LÍBERO CONSULTORES 2013) señala que individuos masculinos, mayores de 52 años, obreros calificados, administrativos y altos ejecutivos se oponen a temas como el matrimonio homosexual. También, se encontró que un sector importante de personas adultas considera que las personas no-heterosexuales no debiese ser padres/madres (INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD 2014; LÍBERO CONSULTORES 2013). Igualmente, se señaló que las y los jóvenes de la ciudad manejaban relaciones flexibles con las normativas institucionales, mostrando posiciones de adscripción a mandatos como disidencias a éstos mismos y/o prácticas particulares de resistencia (SILVA-SEGOVIA, MÉNDEZ-CARO & BARRIENTOS-DELGADO 2015). Los datos anteriormente expuestos nos muestran una dinámica relación entre las normatividades sexuales tanto juveniles, como de personas adultas (COFRÉ, 2014), lo que indicaría un punto de tensión importante en la vida cotidiana familiar y escolar (COFRÉ 2014; ECHAGÜE 2013). Es en estos escenarios donde observamos a estudiantes que se reconocen como no heterosexuales o que son señaladas como tales arbitrariamente por otros (CÁCERES & SALAZAR 2013; ECHAGÜE 2014; ECHAGÜE & BARRIENTOS 2013). [10]

En la siguiente escena presentaremos una conversación con un funcionario del establecimiento educativo donde se realizó la investigación cuando se le consultaba sobre los problemas que dicho espacio tiene:

"F1: Acá se ven muchos casos de 'lesbianismo'.

Investigador: ¿Si?

F1: Si, pero lamentablemente como hay ley antidiscriminación... no se puede (hace un gesto con la boca).

Investigador: ¿Y si se pudiera discriminar?

F1: El chileno es así, hace lo que dice la ley, tiene que acatar la ley no más" (Anotaciones de campo, 5-ago-2014). [11]

Según VEGA (2013), la legislación chilena sobre la homosexualidad y su incidencia en el ámbito escolar revela una paulatina inclusión y aceptación de las personas no heterosexuales. Este cambio es notorio en las políticas educativas tales como la "Ley de Violencia Escolar" (LVE), la "Política de Escuela Segura" (PES) (2011) y la "Política de Inclusión Escolar" (PIE) (2012) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2013a, 2013b). Todas políticas que interpretamos como "dispositivos de protección" de las personas consideradas por el Estado como "diferentes" en las instituciones educativas escolares. Algunos de estos dispositivos se sostienen en el concepto de "discriminación arbitraria" incluido en la Ley Anti Discriminación (LAD). Dicha ley define la distinción perjudicial en función de algunos marcadores sociales como la orientación sexual, el sexo, el género o la etnia, nacionalidad, entre otros (DÍAZ DE VALDÉS 2013). [12]

La puesta en marcha de estos y otros dispositivos legales en las instituciones educativas se ejecuta mediante la elaboración del "Manual de Convivencia Interno" (MCI) (CARRASCO et al. 2014). Dicho artefacto busca regular la convivencia en las instituciones educativas desde la perspectiva de los problemas de seguridad social, identificándose como una política neoliberal de control de riesgos (INFANTE JARAS, MATUS CÁNOVAS & VIZCARRA REBOLLEDO 2011; MATUS & INFANTE 2011). El MCI se comporta como un manual de conducta que se condice ideológicamente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y es elaborado individualmente por cada establecimiento. Dicho manual dicta la gradualidad de faltas que concluyen con la expulsión y exclusión social de estudiantes de las instituciones educativas, toda vez que se interprete que un/a estudiante transgrede algún código del MCI (CARRASCO, LÓPEZ & ESTAY 2012). [13]

También, se señaló que el MCI actúa como un productor de violencia simbólica, dado que impondría un arbitrario cultural normativo que clausura la voz de los estudiantes, y, por tanto, se invisibilizan sus realidades socioculturales (CARRASCO et al. 2014). [14]

1.3 La heterosexualidad como forma política de exclusión en la escuela

Diversas tradiciones de pensamiento han localizado la génesis de la violencia hacia personas no-hetero (VH) en el devenir de procesos de producción de subjetividad social nombrados como: generización, socialización de género (KIMMEL 1997, 2000), matriz heterosexual (BUTLER 2007 [1990]), sistema de género (ORTÍZ-HERNÁNDEZ & GARCÍA 2005), sistema de creencias de género, machismo y marianismo (BARRIENTOS & CÁRDENAS 2012), homofobia como causa del sexismo y el heterosexismo (CORNEJO ESPEJO 2010; JUNQUEIRA 2014), heterosexualidad y pensamiento heterosexual (FALQUET 2004; GUASCH 2006; TIN 2012; WITTIG 2006 [1992]). [15]

De esta manera, podemos decir que, teóricamente, la producción de lo que se conoce como VH está relacionada a la heterosexualidad. La heterosexualidad es entendida como un sistema de organización social que tiene por fin la regulación del deseo erótico hacia relaciones monogámicas (base para la familia nuclear

moderna), basadas en el parentesco biológico y en la división social del trabajo. Aquella regulación se concentra en la obligatoriedad de relaciones sociales entre hombres y mujeres, bajo el fundamento de la diferencia y complementariedad sexual y se ampara estatal e institucionalmente (ARISÓ & MERIDÁ 2010; CURIEL 2010; GUASCH 2006; VERA GUAJARDO 2016; WITTIG 2006 [1992]). [16]

De esta forma, la VH en las instituciones educativas escolares se puede entender como parte *residual* de la experiencia escolar donde se promueve la heterosexualidad como forma política de organización de las relaciones sociales y afectivas. Es decir, dentro de procesos de regulación social, sexual-deseo y de género, que tendrán como resultados sujetos escolarizados heterosexuales como sujetos legítimos y otros ilegítimos en el espacio escolar. En Chile, la institución escolar ha sido descrita como una potente institución heteronormativa (CORNEJO ESPEJO 2011a, 2011b, 2014, 2015). Además, este vínculo entre heterosexualidad y escuela encuentra su sustento en la fundación de todas las instituciones que tienen por fin administrar a la población y, por ende, a estandarizar, "normalizar" sujetos, deseos y hábitos (GUASCH 2006). [17]

En Chile, y específicamente en el norte del país, la fundación de escuelas en el siglo XX se concentra en un proceso de nacionalización de la zona, como también de higienización de la sociedad. Este proceso coincide con la producción de los sujetos indeseables, "proscritos" (delincuentes, cesantes, homosexuales, enfermos, prostitutas entre otros) y la construcción del "buen ciudadano" (trabajador/a, pulcro, higiénico, heterosexual) (CORNEJO ESPEJO 2011a; GALAZ-MANDAKOVIC 2013) Así, "mostrar la heterosexualidad como un producto histórico y convertirla en un objeto de estudio para las ciencias sociales, es un intento por comprender cómo se define la *normalidad* (y la centralidad social) en las sociedades contemporáneas" (GUASCH 2006, p.95). [18]

2. ¿Cómo se podría entender violencia homofóbica en el liceo?

La VH ha sido definida desde distintas perspectivas, así como por ciertas tradiciones de pensamiento (TIN 2012). Por ejemplo, podemos encontrar definiciones desde *perspectivas "oficialistas"* que provienen de organismos internacionales y que, por lo general, destacan una maximización de las lógicas del mercado en la convivencia social, como un marcado interés en la individualización del sufrimiento de gays, lesbianas y trans (DAS 2016). [19]

También, encontramos la *perspectiva de la salud* que entiende la VH como un problema de violencia interpersonal y discriminación (institucional), relevando la interacción entre instituciones, relaciones sociales e interpersonales (BASTIDA AGUILAR 2012). Además, dicha perspectiva concibe la violencia como causa "porque es una forma de opresión, pero también como efecto, ya que la violencia es en sí misma un daño a la salud" (ORTÍZ-HERNÁNDEZ & GARCÍA 2005, p.914). Dicha orientación se ha centrado en los efectos de la violencia social: invisibilización, asignación de significados negativos hacia la persona (y desde la persona hacia sí misma), violencia física, discriminación social y exclusión a guetos (CASANOVA 2013). [20]

La *perspectiva criminológica* mantiene cierta tradición victimizante en los estudios de VH. En esta orientación la (VH) puede parecer una enfermedad individual. Sin embargo, la propuesta de Gail MASON (2001) centrada en las relaciones de poder presenta una *perspectiva desde el derecho*, y por tanto, concibe VH como un problema político, de poder al interior de la sociedad. [21]

En tanto que la *perspectiva en educación* ha enfatizado el análisis de fenómenos como el "bullying homofóbico" y la violencia entre pares. La tradición victimizante se encuentra en los estudios sobre el bullying homofóbico donde se perpetúan las figuras del agresor y el agredido (TIN 2012). La noción tradicional de Bullying ha resultado problemática al estudiarla en el contexto chileno. CORNEJO ESPEJO (2013) ha incluido en su lectura sobre la violencia entre pares (homofóbica), el "triángulo de la violencia" que propone un entendimiento del Bullying homofóbico desde tres manifestaciones: física, estructural y verbal. Así, "[e]n tanto existe violencia física contra personas LGBTI, en tanto hay una evidente inequidad en la estructura social que los pone en condiciones de inferioridad; y en tanto se ha legitimado, cultural e institucionalmente la violencia contra este grupo" (pp.77-78). Además, el mismo autor considera que "la violencia física y en la actualidad la humillación pública en las redes sociales son simples expresiones de una lógica de exclusión que busca preservar inalterado el orden heterosexista" (CORNEJO ESPEJO 2014, p.68). [22]

En una línea similar, desde la antropología PICHARDO GALÁN (2009) aporta a los estudios de VH en el contexto escolar señalando que la homofobia:

"concibe y señala la orientación sexual homosexual como contraria, inferior, peor o anormal y a las personas que las practican como pecadoras, enfermas, malas, delincuentes, criminales o desequilibradas, llegando incluso a despojarlas de su condición de seres humanos. La homofobia se expresa de diferentes formas (...), en un rechazo silencioso e institucionalizado de las personas identificadas como homosexuales y en una limitación de su acceso a derechos, espacios, reconocimiento, prestigio o poder. En su forma más explícita, la homofobia incluye diferentes formas activas de violencia física o verbal y victimización. En su forma más sutil, supone el rechazo silencioso de los homosexuales" (p.19). [23]

También, valiosas reflexiones se produjeron desde el campo de la antropología estudiando la VH. El antropólogo KULICK (2009) señaló como problemático el concepto de homofobia ya que, de cierta manera, designa una forma de entender la violencia hacia no-heterosexuales alojada en la psique individual. MURRAY (2009), por su parte, sugirió que la producción de VH emerge de las particularidades propias del contexto, en el seno de la producción de discursos nacionalistas, liberales, como en ejercicios de poder más complejos en la producción de los estados-naciones y de organización de la sociedad que impactan en lo cotidiano. [24]

Desde nuestra perspectiva entendimos aquello que se conoce como VH en la escuela como una parte *residual* de la regulación heterosexual. La escuela es un sitio clave para la proliferación, modificación e incesante inscripción de discursos

de género y deseos sexuales (CHARLES 2010), además de la producción y reproducción de la compulsión heterosexual (ERIBÓN 2001; YOUDELL 2005). También, la VH en el contexto escolar podría ser entendida como un conjunto de estrategias mediante las cuales signos y lenguajes son intencionados o dirigidos con el fin de sexualizar a los sujetos, convirtiéndolos en sujetos legibles en la institución escolar y en lo público (CHARLES 2010). Un supuesto de esta definición es que todo sujeto escolarizado es al mismo tiempo sexuado (EPSTEIN & JOHNSON 2000). Además, considerando que la violencia de género puede ser múltiple y diversa, sus formas de resistencia, disidencia y apropiación también lo son (ARISÓ & MÉRIDA 2010), razón por la cual la VH es también una forma de aproximarse a procesos y producciones que involucran movimientos amplios al interior de las sociedades y por supuesto un vivo proceso de jóvenes participantes. [25]

Por tanto, a través del establecimiento escolar que estudiamos nos preguntamos sobre el trasfondo de VH, particularmente de aquella dirigida hacia mujeres lesbianas y no-heterosexuales. Más específicamente: ¿puede entenderse la violencia homofóbica en las instituciones educativas como parte integrante del proceso de regulación heterosexual en el espacio escolar? [26]

3. Volver al liceo: o el contexto de análisis

Este estudio se realizó en un liceo público chileno. La región geográfica comprende la costa del Desierto de Atacama y ha sido caracterizada como una zona en la que predomina un orden social y de vida cotidiana asociada a la producción minera del cobre (ROJAS 2014). En este contexto prevalece un orden cultural predominantemente conservador y con una fuerte tradición religiosa que se ha ido flexibilizando en los últimos años (COFRÉ 2014). También, se define la zona como de un orden heteropatriarcal (ESPINOZA-TAPIA & SILVA-SEGOVIA 2015; SILVA, 2014) donde se reproducen relaciones de género desiguales, roles de género tradicionales y mandatos autoritarios de género (SALINAS, BARRIENTOS & ROJAS 2012). Además, en dicho contexto acciones como hacer explícita la orientación sexual no-hetero en el entorno familiar y escolar son generalmente sancionados. En el caso de las mujeres, la familia y la escuela se articulan como una especie de policía del género orientada a invisibilizar y corregir la orientación sexual de las jóvenes siendo ellas interpeladas hacia la feminidad heterosexual de maneras violentas (ECHAGÜE & BARRIENTOS 2013). [27]

El liceo estudiado ofrece desde los años 90's educación pre escolar – que funciona separada del resto del establecimiento –, educación básica (niveles 1ero a 8vo básico) y enseñanza media – *liceo* – (1ero a 4to medio). En este artículo nosotros nos centramos solo en enseñanza media, que involucra un rango de edad entre 14 a 19 años. Si bien inicialmente el liceo acogía estudiantes de enseñanza media y de género femenino, en la década de 1980's, tras el decreto dictatorial de municipalización de la educación, el liceo se abre a los hombres y paulatinamente nuevos niveles (pre escolar y escolar), llegando a superar actualmente los 2300 estudiantes. [28]

Al momento de hacer el trabajo de campo (2014), el número de matrícula del establecimiento no superaba los 1400 estudiantes y la distribución por género era aproximadamente un 65% de mujeres y un 35% de hombres. En dicho momento, este liceo era descrito como compuesto por un "70% de población vulnerable", vale decir de jóvenes en alguna situación de riesgo según la evaluación social hecha sobre dicho riesgo. Desde su fundación en el año 1905, el establecimiento estuvo destinado a acoger a un grupo selecto de mujeres y el mito de su fundación es relatado como un acto asociado a los cambios de principios de siglo XX sobre la instrucción de mujeres en el norte de Chile para el ascenso social. Las mujeres de ese tiempo "debían luchar por imponer su deseo de aprender y no solo limitarse a las labores hogareñas" (CORPORACIÓN MUNICIPAL DE DESARROLLO SOCIAL 2014a, p.6). [29]

En la actualidad, el liceo "lucha contra la estigmatización" dado que, desde finales del siglo XX, se hizo popular en la ciudad como "el liceo de las lesbianas" por la visibilidad de relaciones afectivoamorosas entre algunas estudiantes (se veía por calles de la ciudad o parques parejas de chicas llevando uniforme de liceo, de la mano, besándose). [30]

Igualmente, durante los últimos años, desde la dirección del establecimiento se declaró un Proyecto Educativo de tipo "inclusivo", a través del cual se establece un "sello" del liceo como espacio que "acoge" cierto tipo de diferencias como, por ejemplo, estudiantes provenientes del extranjero. Este sello "inclusivo" se demuestra a través de eventos "multiculturales" registrados en periódicos locales y se concentra en un PEI que era descrito, al mismo tiempo, como humanista, "evangelizador", constructivista y tradicional. [31]

4. Método

Realizamos una investigación cualitativa desde la perspectiva de teoría crítica (KINCHELOE & McLAREN 2012; McLAREN 2005). La versatilidad que propone la teoría crítica nos permitió iniciar la investigación desde la intención etnográfica (HYMES 2008) hacia el análisis crítico del discurso (ACD) (ANDRELCHIK 2016; FAIRCLOUGH 2003). [32]

Para este reporte registramos la participación de 55 personas (ver tabla 1). Como principal criterio de inclusión para participar en el estudio señalamos la relación que los participantes tenían con la institución: ser parte o haber sido parte en algún momento de la comunidad educativa del liceo. La selección de participantes fue hecha usando un tipo de muestreo teórico intencional, donde se incorporaron nuevos participantes en la medida que fueran aportando en el análisis (MÉNDEZ & CÁRDENAS 2012). Como criterio de exclusión, las estudiantes debían estar cursando enseñanza media (mayores de 14 años).

Participantes	Mundo adulto	Mundo juvenil	Ex estudiantes
	N=8	N=40	N=7
	Profesores, directivos y cercanos: 8	1ero-2do medio: 25 3ero-4to: 15	Egresada año 1974: 1 Egresadas año 2000: 2 Egresadas año 2012: 4
	Mujeres: 5 Hombres: 3	Mujeres: 35 Hombres: 5	Mujeres: 6 Transgénero masculino: 1
Técnica utilizada			
Entrevistas en profundidad	2	8 (1 grupal N= 3)	2
Conversación registrada	6	14	5
Grupo espontáneo		18	

Tabla 1: Distribución participantes registrados del estudio y técnica de producción de información utilizada [33]

4.1 Técnicas de producción de información

Como principales técnicas de producción de información se utilizó 1. observación participante y registros en cuaderno de campo; 2. archivo: recopilación de documentos institucionales (MCI, PEI) y otras fuentes documentales de acceso público (prensa, fotografías, íconos y signos no verbales) y 3. entrevistas en profundidad, conversaciones y grupos espontáneos. [34]

Para la producción de los relatos individuales por medio de las entrevistas y conversaciones, se utilizó un guión temático semi-estructurado con las dimensiones: 1. sexualidad e institución escolar, 2. relaciones de poder, 3. normalidad y diferencias, 4. políticas educativas. Se estableció un guión diferenciado tanto para profesores, estudiantes "no-heterosexuales" y "heterosexuales". La observación fue dirigida también a través de dichas dimensiones. [35]

No desconocemos que el uso de las categorías heterosexual y no heterosexual puedan dificultar la comprensión de que las sexualidades juveniles son fluidas, experimentales y anteceden a un sistema discursivo clasificatorio (HAMMACK 2006; YOUDELL 2005). Sin embargo, se realiza dicha distinción en función de que jóvenes se autodefinen y son definidas por voces adultas con clasificaciones que pueden anular su experiencia. Además, en vez de utilizar la sigla LGTBI (lesbiana, gay, trans, bisexual e intersex), utilizamos no-heterosexual para designar una tensión normativa de sujeta/os frente a un sistema de regulación social, más que una identidad o un tipo de sujeto particular. [36]

Continuando con las técnicas, utilizamos *entrevistas en profundidad*, con el fin de aproximarnos a relatos de experiencias personales, vida cotidiana y que fuesen orientadoras en el trabajo de campo. Nuestro objetivo con las entrevistas individuales fue indagar de manera más específica en las situaciones cotidianas.

Como *conversación registrada*, consideramos los registros de conversaciones con una persona o más de una persona, en algún momento del trabajo de campo y que fueron anotados en un cuaderno sin grabación de voz. Como *grupo espontáneo*, consideramos todas las situaciones en las que el investigador interactuaba con las y los estudiantes y se formaban improvisados grupos de conversación sobre algún tema, entre los que estaban: *problemas del liceo y sistema escolar, vida cotidiana en el liceo, consumos, significados locales, vida hogareña, sexualidades y futuro*. Dichos temas fueron anotados en el cuaderno de campo sin grabación de voz como parte de las anotaciones de campo. Si bien esta última técnica (grupo espontáneo) no se había considerado formalmente, consideramos que en dichas instancias la riqueza de información superaba a otras técnicas por la fluidez comunicativa, la desestabilización de la posición jerárquica de poder del entrevistador sobre los entrevistados y la libertad de disponer los temas de conversación por los mismos estudiantes. En todas las técnicas se indagó de manera transversal sobre las categorías estipuladas en el guión temático semi-estructurado y se consignó la autorización de registro. [37]

4.2 Procedimiento y aspectos éticos

El trabajo de campo duró aproximadamente 6 meses y fue realizado en el año 2014 con una frecuencia de tres visitas por semana al liceo. Para el resguardo de la confidencialidad se usaron los criterios sugeridos por el Consejo Nacional de Innovación, Ciencia y Tecnología de Chile (Conicyt) para el trabajo con menores de 18 años, lo que incluyó cartas de asentimiento y consentimiento informado de padres, y carta de consentimiento informado para mayores de 18 años. Las entrevistas en profundidad duraban aproximadamente una hora y veinte minutos. Además, se registraron conversaciones espontáneas y escenas cotidianas en un cuaderno de campo. El contacto con el establecimiento se realizó de manera formal, siendo uno de los investigadores el encargado de establecer el contacto con el establecimiento. Luego de una reunión, en la que se explicitó los objetivos y alcances del estudio, el director del establecimiento autorizó nuestra entrada al establecimiento para la ejecución de la investigación. [38]

Las razones para escoger este establecimiento radicarón en una serie de antecedentes que observamos de manera sistemática desde 2011 a 2013. Uno de éstos incluye el hostigamiento, mediante acciones como la desmoralización y la exclusión institucional (expulsiones, suspensiones, envío a psicólogos y declaración forzosa de la orientación sexual), a estudiantes signadas de género femenino y como "no heterosexuales" (lesbianas, bisexuales, en cuestionamiento, u otra) (ECHAGÜE 2014). En ese mismo tiempo nos enteramos que existían cartas desde el organismo que regula el funcionamiento de las escuelas locales, alertando sobre el aumento de "casos de lesbianismo" en los baños (año 2012). Se trata de un liceo emblemático de la ciudad, transformándose en una suerte de "baluarte" para la administración política local luego del trabajo de campo. El estudio de dicho establecimiento y con esas características puede ayudar a comprender los nexos entre las sexualidades, las subjetividades juveniles y los sistemas de disciplina escolar vigentes en el país, además de las tradiciones de establecimientos de un solo sexo y que cambian a

coeducación. En Chile, los establecimientos separados por sexo son emblemáticos y portan identidades de género con relatos potentes sobre su trayectoria. Por lo que el estudio de este tipo de establecimientos puede ayudar a reconocer las dificultosas relaciones de la tradición y la norma con las realidades contemporáneas. Por último, este caso puede además aportar a la política educativa, al comprender las maneras en cómo se entiende "lo inclusivo", la puesta en marcha de dispositivos de "protección a la diferencia" y la manera en cómo esos dispositivos legales se traducen en las escuelas en prácticas concretas. Cabe recordar que, la sodomía era ilegal hasta 1999 (BARRIENTOS 2015), y que ha habido un lento proceso hacia la equidad de género en el país. El liceo estudiado es un buen representante de dicho panorama. Por lo que el estudio de este tipo de establecimientos puede aportar en orientaciones para focalizar los esfuerzos de la política educativa. [39]

4.3 Análisis de la información

Para el análisis de información incorporamos algunas discusiones locales en torno al estudio de temas relativos a sexualidad y género con jóvenes de la ciudad (SILVA & MÉNDEZ 2013). Utilizamos la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso para la interpretación de información (ANDRELCHIK 2016; FAIRCLOUGH 2003; ORLANDI 2012). El proceso contó con las siguientes fases: 1. identificación de categorías emergentes; 2. selección de información y microtextos; 3. organización de información según texto y fuente de origen; 4. análisis de: la red de prácticas en las que se localiza el discurso; análisis del orden del discurso, análisis interaccional, análisis interdiscursivo, análisis lingüístico y semiótico y . proceso de inferencia, reflexión crítica del propio análisis. En la tabla 2 señalamos la cómo citaremos la información en los análisis.

Fuentes	Características/códigos	Ejemplos
Entrevistas	Estudiantes: Participante [A-Z], sexo, edad, ocupación	AM16 Estudiante
	Adultos: D, sexo, ocupación, número; EG = Equipo de gestión	DM directivo1 DH profesor3
Textos	Manual de convivencia interno	TMCI
	Proyecto educativo institucional	TPEI
Cuaderno de campo	Conversaciones campo + N° + sujeto	CC1 Estudiante CC16 Profesora
	Anotaciones de campo + N°	AC5

Tabla 2: Nomenclatura de fuentes de microtextos [40]

5. Análisis

Para responder a nuestras interrogantes organizamos los resultados en tres apartados: 4.1 configuraciones de contexto, discursivas y localismos de la VH hacia las jóvenes; 4.2 tecnologías de género y 4.3 posibilidades de subjetivación en este liceo: la heterosexualidad como tautología. [41]

5.1 Configuraciones de contexto, discursivas y localismos de la VH hacia las jóvenes

En este apartado presentamos los análisis que corresponden a las particularidades del territorio estudiado, así como a describir la red de prácticas sobre las que se inscribirían las acciones de VH. [42]

En primer lugar, identificamos que en el establecimiento, la fijación y exclusión institucional hacia las estudiantes no-heterosexuales era una práctica constante y sostenida en el tiempo. Y que, desde la puesta en vigencia de los "Dispositivos de protección", deviene otro ejercicio que transforma la violencia ejercida previamente en una de tipo implícito. En segundo lugar, analizamos el discurso interno (FOUCAULT 2012 [1977]) del establecimiento, el cual aparece como un discurso interno de identidad, portador de un arbitrario cultural que produce violencia "simbólica" (BOURDIEU & PASSERON 1996 [1977]; CARRASCO et al. 2014) y epistémica (SPIVAK 1998) en el cotidiano escolar. [43]

5.1.1 *Las jóvenes no heterosexuales del liceo en el tiempo: del lesbianismo médico a ser "lesbiana" como consecuencia de la "vulnerabilidad"*

Casi al finalizar el trabajo de campo, conocimos el relato de una ex estudiante de la promoción 1974. Ella relató una escena en la que, por el año 1972, una de sus amigas fue señalada como homosexual frente a todos los padres del liceo en una Asamblea General de Padres. En ese evento, la directora del liceo – nombre que actualmente lleva el liceo – comentó una situación en la que fueron "*sorprendidas*" tres alumnas. Aquel hecho involucraba una escena amorosa entre las estudiantes. A propósito de dicha situación, la recomendación entregada por la dirección del liceo a todos los padres fue la de apartar a sus hijas de esas tres estudiantes, ya que ellas podrían transmitirles la enfermedad de la homosexualidad a sus compañeras. Sin embargo, pese a la prohibición parental, algunas estudiantes seguían manteniendo relaciones de amistad con las estudiantes indicadas. [44]

Más recientemente, en el año 2001, otras ex estudiantes recordando su paso por el liceo mencionaron que esta "lógica de la enfermedad" usada para entender y abordar a las estudiantes no-heterosexuales era una práctica habitual y sostenida en el tiempo. Esta praxis imponía un deseo de verdad sobre las jóvenes: la verdad sobre su sexualidad, que por lo general era impuesta y acusatoria.

"si tu teniai una sospecha de que alguien estaba detrás tuyo [*atracción*], tu ibai y le podiai contar a cualquiera y te encaraban po' ¿cachai? (¿entiendes?). Llamaban a tu papá, porque a mí también me pasó eso, una compañera, no sé por qué motivo pensaba que yo la miraba (...) siendo que era una pendeja (niña pequeña) que ni siquiera sabía para dónde quería ir, ni para dónde iba el mundo y en ese rato me llamaron, llamaron a mí mamá y le dijeron que yo era lesbiana (...) tenía como 12 años (...) y tú no podías defenderte, no te dejaban" (CC4 ex estudiante).

"(...) al final uno nunca respondía y ellos mismos se respondían y te dejaban como una anormal de mierda" (CC5 ex estudiante). [45]

Otra ex estudiante, ahora trans masculino, nos relató su expulsión del liceo cuando iba en tercer año medio (2002). A propósito, él reflexionaba que:

"Entre el año 2000 y 2004 se prohibió ir con pantalones (...) porque pensaban que eso incitaba a que las niñas les gustaran las mujeres". [46]

Además, en esa conversación este mismo ex estudiante agregó que en el liceo las mujeres eran objeto de comentarios vejatorios:

"Por ejemplo, había un profesor de historia que nos decía a todas las mujeres que nosotras para lo único que servíamos era para movernos como caballo en una cama, para nada más (...) les hacíamos preguntas y él se reía de nosotras, nos trataba como tontas" (CC6 ex estudiante). [47]

Desde el año 2010 se habla en el liceo de un aumento sostenido de estudiantes no-heterosexuales. Dicho año es indicado como un momento de crisis institucional por parte de los adultos del liceo. En ese periodo se exacerbó el maltrato a las estudiantes no-hetero. Ya en los últimos años, las impresiones de algunas estudiantes sobre el escenario actual del liceo resultaban contradictorias en los relatos. Las posiciones sobre los cambios del liceo oscilaban entre que no hubo un cambio, "siguen igual de homofóbicos" y otras posiciones que reconocen que, anteriormente, había mayor vigilancia hacia las estudiantes no-hetero. [48]

Al consultar sobre ello tanto a profesores, como a directivos identificamos que la explicación que las estudiantes fuesen lesbianas ya no radicaba en el argumento de la enfermedad como se hacía antes. Adentrándose en el siglo XXI, la explicación radicaba en un relato neoliberal sobre el origen socioeconómico de las estudiantes. Las estudiantes ya no eran lesbianas por una suerte de enfermedad, sino como consecuencia de condiciones de vida desfavorables que las pondrían en una situación de carencia afectiva, o bien, en una necesidad de reconocimiento e identificación con otro por medio de un hábito o consumo.

"de repente que no sé, ellos lo toman como moda, o sus ídolos que de repente son así, no sé si estaré tan equivocada, y ellos con tal de aparentar, las niñas acá... son muy necesitadas" (CC2 profesora). [49]

Además, identificamos que, como una reflexión informal entre el equipo de profesores, ronda cierta política de homogenización del "sujeto estudiante". Esto quiere decir, que una idea recurrente de aceptación e integración escolar es el "trato igualitario": educar a todas y todos por igual, sin importar su condición. Algunos profesores también han adoptado una posición de mayor comprensión respecto a distintas formas de afectividad con las y los estudiantes. Algunas estudiantes conversan con profesores y éstos respetan las relaciones amorosas entre algunas estudiantes. También, las estudiantes identificaban a algunos profesores en esta posición comprensiva pero como un hecho minoritario. Sin embargo, lo que mantendría un trato diferencial con las estudiantes radicaría en el reglamento del MCI y su aplicación en el espacio de la disciplina escolar. [50]

5.1.2 El proceso de cambio del liceo: de la hostilidad autoritaria a la indiferencia neoliberal

Como mencionamos anteriormente una serie de cambios han acaecido en las instituciones escolares en Chile durante los últimos años. Entre estas mutaciones se señaló la cultura basada en la exclusión de la reforma neoliberal (CAVIERES 2011), la que incide en el diseño de las políticas referidas a la "diferencia", inclusión, violencia y convivencia escolar (CARRASCO et al. 2012; INFANTE JARAS et al. 2011). Pudimos notar estos cambios y la manera en cómo estos cambios posibilitaron una transformación en la trama de las expresiones de aversión o violencia hacia las estudiantes no-heterosexuales, tanto institucionalmente, como en las relaciones interpersonales. Las interpretaciones que haremos sobre el periodo citado en el liceo consideran la particularidad local de las intenciones institucionales declaradas por el equipo directivo del liceo de "acabar con la estigmatización" (CC6 EG directivo) – por ser injuriado públicamente con una sexualidad no heterosexual o lesbiana – y "que el liceo vuelva a ser lo que alguna vez fue" (CC 6 EG directivo). [51]

Este liceo ingresa al sistema de gestión neoliberal desde el año 2011, producto de una evaluación deficiente emitida por la institución que regula el funcionamiento de los establecimientos públicos en la ciudad. Luego de este suceso, se elaboraron los textos MCI y PEI y se incorporaron una serie de cambios a nivel curricular, extra-curricular, clima y disciplina escolar. [52]

En un macro nivel de la política educativa, encontramos el ejercicio de producir valor social y económico desde marcadores de diferencia (raza, etnia, sexualidad, género, entre otros) en indicadores internacionales de economías avanzadas, por medio de discursos de diversidad, inclusión, bienestar y felicidad (LEONG 2015), en este caso en las instituciones chilenas en los últimos años. De allí se desprende el cambio de foco de la manera de entender la "diferencia" en las escuelas, transformación que establece un tránsito entre las políticas de integración, principalmente centradas en las NEE (Necesidades Educativas Especiales), hacia las políticas de inclusión, centradas en marcadores socioculturales (MATUS & ROJAS 2015). Este macro nivel se desarrolla con la puesta en marcha de los *dispositivos legales y normativos de protección* hacia las personas consideradas por el Estado como diferentes. A nivel local, estas

acciones devinieron en la producción de los documentos MCI y PEI, los cuales dirigen la labor educativa, así como también, portan el arbitrario cultural del liceo (CARRASCO et al. 2014). [53]

Dichos documentos son normalizadores e incluyen un ethos y performances institucionales que operan de manera impositiva en el cotidiano escolar (McLAREN 1998, 2004). Pero, además, el PEI y el MCI guían el currículum y, por ende, dirigen la formación valórica que se entrega a las y los estudiantes. El currículum cambia de una formación que ofrecía educación técnica y humanista, hacia uno que excluye las carreras técnicas. Asimismo, en la formación extracurricular, de una oferta artístico-cultural con academias como canto y teatro, se pasa a una oferta tradicional que incluye las academias como las deportivas o el modelaje. [54]

En la formación valórica se instala un curso llamado "valores" y se suprime el de religión. No obstante, la orientación del curso "valores" es religiosa y, según pesquisamos en el terreno con las y los estudiantes, esta asignatura reproduce un relato heterosexual sobre la naturaleza de las personas. Dicha explicación supone una mixtura ideológica de discursos biomédicos y religiosos y opera mostrando, conociendo y explicando de manera esencialista el género, la sexualidad y el sexo (CORNEJO ESPEJO 2012; YOUDELL 2005). [55]

Igualmente, la vulnerabilidad emerge como un proceso de subjetivación que produce sujetos y crea verdades (INFANTE, MATUS, PAULSEN, SALAZAR & VIZCARRA 2013) y que, por tanto, se asociaría a distintas concomitantes sobre el desarrollo psicosocial de las y los estudiantes. En este caso, la vulnerabilidad como sistema de razonamiento impone un arbitrario economicista para entender a las estudiantes del establecimiento. [56]

En relación a la vida escolar en este proceso de cambio, citaremos una conversación con una ex estudiante (EX2):

"EX: ... yo entré al Liceo en primero medio en el 2010, el liceo estaba tapizado en talleres de arte, teatro, música, cine. Se tenían que tomar obligatoriamente y eran evaluados, y aparte en ese entonces, se generaba mucho en los recreos el tema de las mujeres y los hombres que les gustaba estar juntos, pinchaban (*beso francés*) y se generaba así como algo más abierto de mente, podiai sentir más las cosas, era re cuático (*extraordinario*) ¿cachai?, el ambiente en ese liceo, en los pasillos, en los recreos y en las salas era otro, entonces después cuando terminó el año, al segundo año en el ¿2011?, empezaron a echar así a todas las lesbianas y a gays también, echaron a caleta-caleta (*mucha*) de gente.

Cl: ¿Onda que eran como 'declarados' ...?

I: Claro, y aparte porque nosotros en los patios nos dábamos la mano, estábamos juntas así y nos importaba una huevada que nos vieran las demás personas ¿cachai?, y aparte porque igual dentro de ese mismo ambiente entre los mismos alumnos no habían así relaciones homofóbicas o de discriminación ...

Cl: Onda no se molestaban entre los estudiantes ...

I: No-no, para nada, de hecho todos eran reunidos así, siempre lo fue. Y la cuestión es que después de eso cerraron todos los talleres que habían y lo único que quedó era el ramo de artes y música pero eran malos. Entonces después de eso el liceo se puso terrible 'cuatico' (*complicado*), 'cuadrado', por ejemplo se pusieron cuáticos con las clases de religión así, entonces tocaba religión y te llevaban a la biblioteca a ver películas así como que el hombre y la mujer fueron creados para estar juntos ¿cachai?, era muy 'brígido' (*difícil*) y ahí así como que después se empezaron a generar diferentes cosas dentro del liceo.

Cl: ¿Cómo cuáles?

I: Por ejemplo, empezaron así a haber grupos de estudiantes que eran homofóbicos, que no estaban ni ahí con las lesbianas, habían más peleas, más berrinches entre la gente ahí mismo, los profesores eran unos profesores machistas conservadores, por ejemplo no faltaba el profesor que tiraba una broma de mierda por los gays y lesbianas

Cl: ¿Cómo eran esas bromas?, si te acuerdas ...

I: Por ejemplo, en mi curso habían como tres lesbianas y como que en una un profesor así cachaba que estaban pololeando, entonces el viene y les dice que ojala no les vayan a pegar esa anormalidad a las demás personas

Cl: ¿Anormalidad dice?

I: Claro, una anormalidad, como si la huevada fuese una enfermedad ¿cachai?, y las locas quedan pal pico (*mal*) po y las locas lo insultaron y lo bajaron (*desautorizaron*) de una, y esa vez quedó la cagada a las locas las suspendieron como por cinco días (...) porque de repente te impactan en la cabeza y te hacen cagar po, que un profesor te diga esa huevada ¿cachai?" (SM20 ex estudiante). [57]

Para otra estudiante de último año en el liceo, estos cambios en la vida escolar no significaron una transformación:

"en el aspecto de la sexualidad siguen siendo igual de homofóbicos eso nunca cambiara creo, y en lo de la conducta igual están siendo más rectos más duros, a mí me mandaron a inspectoría por darle un beso a mi mina (...) igual no es tanto como antes, pero para mí no ha cambiado po' tampoco se ponen en el lugar de la persona ponte tu una *mina macho* como yo, igual la siguen obligando a ir con falda sabiendo la condición y como se sienten pu (...) no es que me guste, pero no me gusta usar vestido, jumper esas cosas y me obligaban a ir con el jumper" (CC estudiante 19). [58]

5.1.3 Prácticas institucionales de identificación, vigilancia, fijación e intervención hacia las estudiantes no-heterosexuales

"S: pues, justamente si se le veía, chiquitos y que ya en media son ... pero ya en media tenemos como un paredón de los mismos alumnos. Y en torno a otros aspectos también. De hecho hemos conversado aquí entre nosotros y decimos "esta sí", y nos hemos equivocado felizmente (ríe).

Cl: Pero hay veces que no se equivocan.

S: Por lo general no" (CC 8 profesora).

En la conversación anterior, la profesora refiere la emoción que siente al percatarse que una estudiante potencialmente lesbiana o no hetero sea heterosexual. La práctica de señalamiento también incluye formas de reconocimiento visibles de la sexualidad, dado que la sexualidad, junto con la expresión de género y el sexo biológico, corresponden a un trinomio indisoluble en la inteligibilidad de los sujetos escolares (YOUDELL 2005). En este caso, esos estudiantes se identifican como varones "amanerados" (femeninos) y en el caso de las estudiantes por ser "amachadas" (masculinas). Este ejercicio de diferenciación comenzaría en las y los estudiantes, quienes indican y diferencian al estudiante que se le atribuyen características del género opuesto. De esta forma, circula el conocimiento sobre las estudiantes, acción que se reproduciría en las y los profesores, como una política de identificación. [59]

Además, pudimos identificar una lógica de funcionamiento una vez relevada la sexualidad no-hetero de las estudiantes. En el 2011, momento en que se intensifica la fijación hacia estas estudiantes, las jóvenes eran enviadas al orientador y luego derivadas al psicólogo. En esa instancia, las jóvenes eran interrogadas sobre su sexualidad con preguntas como: "¿cuándo empezó?, ¿con quién?". Se iniciaba así una intervención que, según los relatos de las estudiantes, tenía por objeto hacer pensar a las estudiantes que su atracción por las mujeres era temporal y constituía un momento de confusión personal, producto de la carencia personal de sus vidas. Para muchas jóvenes este interrogatorio terminaba con una sensación de menoscabo personal, ya que muchas veces su sexualidad era revelada a las familias, iniciándose también, en algunos casos, un duro proceso de asimilación, pero también un largo periodo de castigos familiares. Dicho proceso incluía *apartamiento de grupo de amigas* y otro tipo de restricciones. El liceo y la familia se convertían en espacios hostiles para estas jóvenes.

"Lo que me preguntaba el orientador era lo que yo sentía por las mujeres que si me gustaba una compañera, que eso no podía ser, que era anormal" (CC5, ex estudiante). [60]

Identificamos que, además, parecía operar en el liceo una *política afectiva de desmoralización* que se iniciaba en un interrogatorio con orientadores y luego con psicólogos. A esto se sumaba el llamado a apoderados que tenía por

objetivo indicarles a los padres la preferencia sexual de las jóvenes y aconsejarles a ellos que consulten algún tipo de tratamiento psicológico. Luego, se iniciaba una práctica sistemática de acoso, tanto por parte de algunos profesores, como de la inspectoría. Actualmente, estas prácticas han cambiado: se sustituyó, por ejemplo, el envío de las jóvenes a la unidad de orientación, por la inspectoría donde las estudiantes eran amonestadas por faltas como ir sin falda, tomarse de la mano o besar a sus parejas. [61]

Para algunas profesoras, las estudiantes más masculinas eran muy agresivas. Cuando consultamos sobre el origen de esta supuesta agresividad, nos encontramos con una explicación que apela a lo hormonal. Para algunos profesores, las personas homosexuales (independientes del género) tendían a serlo por un tema "hormonal", de no adecuación, de falla genética. Ese tipo de explicaciones pueden ser comunes, dada la mantención ideológica del régimen de la "homosexualidad medicalizada" (CORNEJO ESPEJO 2010), en las instituciones chilenas. Ese tipo de explicaciones se orientan a negar la posibilidad de que una práctica homoerótica entre las jóvenes pueda ser reconocida como un tipo de afecto legítimo. [62]

5.1.3.1 Los discursos del PEI, MCI

Para aproximarnos a la articulación de los discursos presentes en los documentos de MCI y PEI, identificamos algunas de sus propiedades discursivas a través del análisis de géneros discursivos. Las tablas 3 y 4 sintetizan el análisis realizado. [63]

Identificamos que en el PEI conviven dos géneros discursivos que articulan lo técnico pedagógico con la historia oral sobre el liceo. Como géneros secundarios dicho documento se articula desde un manual *organizacional tipo empresarial* (por su estructura), y el de *efectividad escolar basado en el capital humano* (BRUNNER & ELACQUA 2003). El tipo de género "efectividad escolar basado en el capital humano", se trata de un paradigma que domina el lenguaje de redacción del TPEI. [64]

Por otro lado, el TMCI se estructura por medio del *estilo de escritura de códigos de conducta*, de *manual organizacional tipo empresarial* y el de *efectividad escolar* basado en el capital humano. Así, estos campos discursivos articulan tres relatos que configuran los discursos locales de management escolar: 1. el humanismo cristiano, que es articulado en la formación valórica, 2. el neoliberal en educación, desde el cual se erigen directrices de efectividad escolar y modelos de gestión, administrar, organizar, intervenir sobre el estudiantado y, 3. el tradicional nacional en educación, desde el cual se entiende la labor educativa y la formación de personas.

Textos	Estructura discursiva	Géneros discursivos	
		Primarios	Secundarios
MCI	Instrucción tipo científico-	No	Técnico pedagógico
PEI	Técnico de finalidad prescriptiva	Narrativa historia local	Técnico pedagógico

Tabla 3: Análisis de géneros discursivos PEI, MCI

Textos	Clasificación géneros		Campos discursivos
	Primarios	Secundarios	
MCI	No	técnico pedagógico	humanismo
		código disciplina tradicional nacional	cristiano/tradicional tradicional/neoliberal
		manual organizacional empresarial	tradicional-nacional
		código de conducta tipo jurídico	neoliberalismo
		efectividad escolar/capital humano	
PEI	narrativa historia local	técnico pedagógico	humanismo-cristiano
	Historia oral, semiótica de la identidad del liceo	manual organizacional empresarial	neoliberalismo
		efectividad escolar/capital humano	discurso identitario género

Tabla 4: Formas que adoptan los géneros discursivos y campos discursivos [65]

5.1.3.2 La privatización institucional de la sexualidad: la configuración de la estudiante no-hetero como sujeto de falta

En el texto de MCI se indica "El código de conducta", el cual es un apartado del MCI donde se describen medidas y procedimientos ante incumplimientos de las normas del liceo. En el apartado "Aspectos de la ética y la moral" se considera como infracción las "manifestaciones exacerbadas de la sexualidad". Si bien, dicho código no define a qué se refiere con ello, establece medidas mínimas ante dichas manifestaciones que van desde una amonestación verbal a una derivación a un especialista. Al consultar a inspectoría sobre este código, se afirma que este se aplicaba a todas y todos los estudiantes que incurriesen en esta práctica, fuesen o no heterosexuales. El significado de estas acciones era difuso pues una manifestación exacerbada contempla tomarse las manos, besarse, besarse en un lugar solitario o tocarse mientras se besan. Sin embargo, las y los estudiantes declararon que esto no era igualitario y que solo se enviaban a inspectoría a las estudiantes no-heterosexuales, cuando estas eran señaladas en algunas de las acciones anteriormente citadas. Este código justifica el trato diferencial que reciben las estudiantes no-hetero o lesbianas en este establecimiento, poniéndolas en lugar de falta solo por expresar su sexualidad o su afectividad. Esto último brinda un carácter de clandestinidad a la expresión de la identidad de las jóvenes, clausurándolas como sujetas de actos posibles en el liceo. Este código fue utilizado para expulsar y amenazar a estudiantes no heterosexuales y, actualmente, se usa para regular la cercanía visible de las chicas con sus parejas o con otras jóvenes, por medio de amenazas. [66]

Un discurso que porta el TMCI es el referido al buen comportamiento desde la perspectiva de la "moral y las buenas costumbres". En Chile, el uso de esta denominación "moral y buenas costumbres" se utilizó para hacer alusión a aquellos comportamientos que no eran permitidos al interior de la población nacional. Ese denominativo designaba el pudor que alcanzaba la sexualidad en la población y en las leyes chilenas. Además, este denominativo era frecuentemente utilizado durante la segunda mitad del siglo XX para justificar detenciones arbitrarias a hombres homosexuales o para hacer alusión al acto sexual de penetración anal *sodomía* como *anti natura* (CORNEJO ESPEJO 2011a). [67]

En el apartado de "Aspectos de crecimiento y autoafirmación", se considera como infracción el "Uso inadecuado del uniforme escolar". Las medidas mínimas serían de amonestación verbal, luego un compromiso firmado por la/el estudiante y luego la citación de los apoderados de los estudiantes. El equipo directivo ha enunciado que esto es parte de una directriz mayor emanada desde el Ministerio de Educación que fija la obligatoriedad del uso del uniforme. El uniforme, en este caso, la misma ropa es un tipo de artefacto social que comunica signos y que opera de manera visible (LECK 2005). Así, la vestimenta pasa a ser el rasgo único y distintivo para la expresión de género, incorporando normativamente la identidad hegemónica de hombres y mujeres. Las profesoras y profesores, también, mediante la vestimenta, proyectan la formalidad como una performance

de la adultez, barrera estética de la jerarquía entre niños y adultos o profesora/estudiantes. En este liceo como uso inadecuado del uniforme se entendía el uniforme incompleto, o en el caso de no ser un día de educación física, ir con ropa deportiva. A nivel transversal, muchas estudiantes reportaron que este código era problemático pues no a todas les gustaba andar siempre con falda. Las estudiantes "no hetero" explicaban que las "fuertes" o de apariencia masculina tenían problemas y estaban constantemente siendo amonestadas por su aspecto, por no portar la falda o vestir pantalones o ropa deportiva. Según el MCI, la gradualidad de la falta no podría llegar a ser la expulsión, sin embargo, ese mismo argumento era utilizado para expulsar a estudiantes no-hetero, sobretodo a aquellas de una imagen masculinizada. [68]

El sentido con el que se abordan las dos infracciones anteriormente descritas reside, según una conversación con el inspector, en que las y los jóvenes debían aprender que hay cosas que se hacen en la escuela y otras que no. En este sentido, la racionalidad liberal de concebir a la propia identidad como un conjunto de consumos que se suspenden en la entrada del liceo produce una escisión en la experiencia vital que se promociona en el establecimiento. La distinción entre lo público y lo privado demarca una frontera que se interpreta en el establecimiento como el paso entre adoptar el "rol" de estudiante y ser un "joven". En todos los casos, la interpelación es a privatizar la identidad o la autenticidad del sujeto mientras se esté en el liceo. La escuela vendría a ser el espacio público donde cuestiones como la sexualidad y su advenimiento no son parte de la experiencia escolar, pues pertenecen a un ámbito privado. Esa posición sobre el espacio del afecto y el amor en la sociedad opera como una forma de argumentar la oposición institucional de reconocer como legítimas las sexualidades no-hetero en el liceo.

"yo les digo a los alumnos, y como te puedo decir a ti, que existe esta distinción entre lo público y lo privado, yo acá en el liceo estoy en lo público, a mí me gusta tomar una cerveza, andar a pata pelá [pie descalzo] en la casa, pero no puedo hacer eso acá, no puedo tomar cerveza ni andar a pata pelá, lo mismo les digo a ellos, que en su mundo privado pueden hacer lo que quieran, pero acá en el liceo hay un reglamento claro" (DH EG 2).

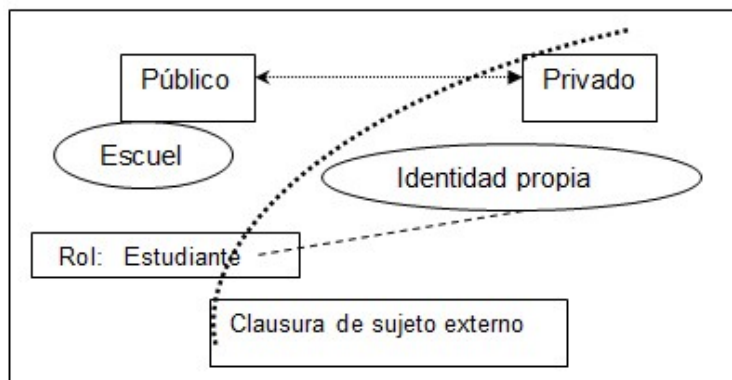


Figura 1: Sentido público/privado de la orientación del comportamiento de las y los estudiantes [69]

5.1.4 La resistencia como ejercicio político de reconocimiento

"Y ella (hermana) estaba gritando afuera [de la inspectoría] ¡homofóbicos!, ¡homofóbicos! (...) cuando me veían con ella [pareja] en el recreo de la mano me llevaban a la inspectoría y me decían, "a la próxima te vamos a echar". (...) no sé qué habrá pasado que ahora simplemente lo omiten, ahora los papás igual como que te comprenden más, se han abierto de mente pero acá en el liceo no" (CM17 estudiante).

Identificamos que en situaciones como las anteriormente citadas existe cierto conocimiento por parte de las y los estudiantes sobre temas como la Ley antidiscriminación. Nombrar a una persona como homofóbica es hacer un acto de justicia en este tipo de situaciones. Este es un ejemplo de aquellas situaciones en las cuales, las jóvenes no-heterosexuales o lesbianas eran apoyadas por sus pares, pero también lo hacían solas. Ese acto era por lo general sancionado por parte de los adultos del liceo. En el año 2012, algunas estudiantes del liceo participaron en una manifestación contra un conocido psicólogo local que anunciaba, en un aviso publicitario, un tratamiento para la homosexualidad. Una imagen que circuló sobre la noticia fue la de dos jóvenes del liceo besándose afuera de un taxi en el que estaba sentado el psicólogo. Por tanto, las jóvenes también responden ante tales actos de una manera política, con voz propia. [70]

Por otra parte, otras formas de resistencia que identificamos fueron de tipo *estético*, es decir, expresiones incorporadas por las jóvenes por medio de la apariencia: tatuajes, piercings, expansiones en las orejas, raparse una zona del cabello y dejarse larga la otra. A través de estas formas, las jóvenes entraban en tensión con un tipo de feminidad esperada por la institución e indeseada o en disidencia con ellas. [71]

5.1.5 *El ser lesbiana para los estudiantes hetero*

En el estudiantado, igualmente, existen otras prácticas de reconocimiento, además, de las antes descritas. Por ejemplo, las estudiantes llamadas "fuertes", aquellas chicas que hacían visibles signos de reconocimiento de una sexualidad no normativa, podían ser reconocibles por otras estudiantes por sus brazos.

"Algunas andan con los brazos cortados, ahí uno sabe que tiene problemas porque es lesbiana" (AH16 estudiante). [72]

Además, ser hostil con personas no-heterosexuales es moderadamente una práctica que se imputa. Por ejemplo, se logra reconocer a otros jóvenes que son hostiles con las lesbianas por medio de un acto de entonación.

"R: Pero eso es algo que una lo sabe, es que no es lo mismo decir 'ah ... es lesbiana ...' (tono de voz bajo) a decir '¿ES LESBIANA?' (sube tono de voz, afectividad: sorpresa)" (JM16 estudiante). [73]

Las y los jóvenes reconocían que algunos adultos pertenecían al "mundo antiguo", de las "ideas antiguas", en las cuales la homosexualidad era condenada o resultaba aversiva. Aquella valoración se hacía desde la suposición que las personas jóvenes "son más abiertas". Sin embargo, algunos de estos jóvenes comentaban que sus propios sentimientos de aversión hacia personas no heterosexuales eran dirigidos hacia personas de su propio género por medio del *asco* y la *incomprensión*. En este sentido, constituirse a sí mismos, significaba un acto de identificación inversa con el sujeto no-hetero del mismo género, reproduciendo una performance heterosexual en su "preferencia" de sujetos no-hetero. Por esta razón, las estudiantes generaban mucha simpatía hacia amigos o estudiantes gays, mientras que los estudiantes se sentían atraídos eróticamente por las mujeres lesbianas femeninas, o podían tratar a otra joven no-hetero como "uno más en el grupo". Vale decir, lo que se rechazaría de ciertas personas no-heterosexuales sería ir más allá de las expresiones de género masculinas o femeninas socialmente esperadas. [74]

Desde este sentido de identificación, la hostilidad con la que al parecer es reconocido popularmente el liceo como uno "de lesbianas", remite a la experiencia del estigma, lo que acentúa el rechazo hacia identidades no-hetero. Fuera del liceo operaría una vigilancia orientada a regular la proximidad corporal de las estudiantes.

"Vamos por el centro, queremos ir del gancho y no podemos, porque la gente nos mira, nosotras somos amigas pero inmediatamente ir con este uniforme te hace lesbiana, me da vergüenza andar con este uniforme en la calle, la gente te mira, una lo siente" (LM16 estudiante). [75]

Desde aquellas experiencias podemos decir que emerge un deseo en las estudiantes de no querer identificarse como "lesbianas", lo cual nos indica que el

deseo de acabar con la "estigmatización" del establecimiento, también circula entre las jóvenes. [76]

5.1.6 *El discurso interno como arbitrario cultural*

El texto del Proyecto Educativo Institucional declara: "Somos una institución integrada a la comunidad que se identifica como un conjunto de líderes emprendedores y vanguardistas con identidad xxx¹" (CORPORACIÓN MUNICIPAL DE DESARROLLO SOCIAL 2014b, p.23). Si bien, en los documentos de TPEI y TMCI no se especifica la "identidad xxx", fue posible indagar en ella a través de las prácticas cotidianas, los referentes locales y algunos emblemas del liceo así como, recurriendo la historia oral y a los discursos públicos. Así, el discurso identitario no es estructurado, pero promueve un ethos y emerge como un relato que engloba la tradición del establecimiento como espacio físico con sentido y que porta una serie de códigos culturales normativos para definir al estudiante. Es decir, es un discurso normativo sobre la escuela y sus estudiantes. [77]

La "identidad xxx" podemos leerla como un conjunto de valores, signos e imágenes promovidos en la institución en torno a la figura de una ex directora y su estilo de liderazgo y, también, por medio de la promoción de otras figuras "referentes". Dicha identidad se configura como una suerte de política que denominaremos "melancólica", la cual incorpora discursos de género conservadores. Por política melancólica nos referiremos a la entonación afectiva del discurso que tiene por fin instalar en el presente, relatos sobre escenarios y sujetos del pasado, incitando un sentimiento nostálgico en su enunciación. Esta enunciación tiene como sujeto a las "señoritas del Norte Grande", aquellas que asistían al liceo cuando este era selectivo y exclusivo, lo que termina siendo una enunciación positiva de la violencia del pasado. [78]

Por el año 2005, en un medio de comunicación local, a propósito de los 100 años del liceo, se referían a la ex directora como de "mirada certera, carácter recio pero profundo humanismo, directora de "terreno", un "estilo" poco usual para ejercer el cargo de dirección (AC 8²). Una ex estudiante (generación 1973), que fue parte del liceo mientras se encontraba aquella directora en la dirección, la recuerda como una persona profundamente autoritaria:

"escuchabas sus zapatos caminar por el pasillo y era el terror, yo una vez me caí me rompí la pierna por llegar rápidamente a mi puesto dentro de la sala, era jodida [complicada]" (CC14 ex estudiante). [79]

1 Con el fin de resguardar la identidad del establecimiento, solicitado explícitamente por la dirección, nos referiremos como "identidad xxx", al nominativo que indicaba la identidad del liceo en los TCMi y TPEI.

2 Los investigadores tomaron la decisión de citar la noticia como anotación de campo ya que la fecha original y cita, identificarían directamente a la institución estudiada y esto último atenta contra el anonimato y principios éticos.

Este estilo fue visibilizado en prácticas cotidianas. Por ejemplo, a continuación describimos una escena relativa a ello. Las inspectoras, al ingresar a una sala de clases sin un profesor, "ponen orden" para dirigirse a las y los estudiantes. Primero gritan: "¡Buenas tardes!". A continuación, las y los estudiantes forzosamente debían pararse, permanecer en silencio e inmóviles. También, debían cambiar su apariencia personal: poner la camisa dentro de la falda o pantalón, peinarse, subirse las calcetas. Particularmente, las jóvenes eran amonestadas por maquillarse, pintarse las uñas y por el uso de ciertos tipos de peinados. [80]

El disciplinamiento escolar se asemejaba a cómo se alinean a soldados del ejército. Es decir, se usan procedimientos rituales en las cuales las y los jóvenes son interpelados por medio de gritos frente a una autoridad que permanece perfectamente erguida y que vigila sus movimientos. La postura corporal y la apariencia personal también son vigiladas en ese ritual. Estos gestos, además, tienen como finalidad una demarcación espacial, dado que operan como una forma de cambiar el escenario: del patio a la sala. De lo recreativo a lo formativo. Del desorden al orden. Esta escisión drástica entre la actividad voluntaria y la obligatoria opera como una forma de imposición del proceso formativo y es propia de la instrucción escolar tradicional chilena. [81]

La manera cómo funciona el establecimiento, su estructura organizacional, así como los procedimientos disciplinarios se inscriben dentro de la instrucción escolar del siglo XX. Sin embargo, las y los profesores, sobretodo profesores jefes (encargados de un curso en particular), sobresalen de este esquema al establecer relaciones de cercanía. Las y los estudiantes declaran sentirse más cómodos con ellas y ellos como figuras de apoyo. Dichos profesores son parte de los adultos que mayor confianza otorgan a las y los estudiantes y, por tanto, cuando algunos de ellos se sienten ausentes, los estudiantes se sienten "como pajaritos en el aire" (CC11), perdidos, desvalidos, lo que indica, de cierta manera, la reproducción de una lógica paternalista en la relación con adultos cercanos. [82]

En cuanto a los sujetos del discurso interno ("Identidad xxx"), identificamos a la "señorita del Norte Grande" como el sujeto histórico de la institución, quien vendría a ser la sujeta ideal, referente y portadora del arbitrario cultural para la performance femenina en el liceo. [83]

Las señoritas del norte grande se constituyen en íconos de un discurso sexualizado sobre el engrandecimiento de la región. En este relato hay añoranza sobre los "años dorados" del liceo, así como a los cambios que demandaba la sociedad chilena de principios del siglo XX. La figura de la estudiante del liceo emerge como una performance de la buena femineidad nacional (VERA GUAJARDO 2016) y, por tanto, este tipo de referente (señoritas del norte grande) impondría la figura de la "señorita". [84]

El sujeto ideal es un referente que responde a un orden semiótico que promueve valores asociados a la producción de un sujeto de clase media profesional "que

engrandece al país" (CORPORACIÓN MUNICIPAL DE DESARROLLO SOCIAL 2014b, p.11). Así, varios de estos personajes están entre los más destacados de su época y son figuras relevantes y destacadas de la cultura local del siglo XX. En el liceo, en un panel ubicado en la entrada general del establecimiento, hay fotografías en blanco y negro de cada uno de ellos. En dicho panel se presentaban diversos detalles de la vida de dichas personas. En el caso de Gabriela Mistral, poeta chilena y ganadora del premio Nobel de Literatura, el relato se altera para destacar la historia del malogrado funcionario ferroviario que se suicida con un papel en su mano donde está escrito el nombre de la poetisa. Y, pese a la evidencia que ha puesto en duda la heterosexualidad de la poetisa, en este relato ella es presentada como performando la "buena femineidad nacional" (VERA GUAJARDO 2016). [85]

En este sentido el discurso interno del liceo, se configuraría en el diálogo entre: 1. la heterosexualidad obligatoria como forma de vivir la vida sexual (sujetos sexuados y orientados sexualmente), 2. el mérito como práctica social dentro de la educación y el ascenso social (sujetos que por el sentido de sus actividades cotidianas hoy se destacan), 3. la excepción de la regla o la atribución de la particularidad de las vidas de estos sujetos, donde se proyecta un deseo de ser destacado e importante y, 4. la raza blanca (todos estos sujetos están graficados con piel blanca y rasgos/origen europeos) y el carácter occidental de los sujetos. [86]

5.2 Otras tecnologías de género

A continuación, pasaremos a describir algunas de las tecnologías que producen la diferencia de género, así como sus formas de regulación, promoción y distinción en el cotidiano escolar. En la producción de estas tecnologías se encontrarían posibilitantes de exclusión hacia jóvenes que no incorporan la performance de género/sexualidad promovido en la institución. [87]

Esta forma de imposición correspondería a la normalización (HERNÁNDEZ DELGADO 2013) como parte de un proceso positivo de incorporación de la diferencia de género, entendida como diferencia sexual en el establecimiento. Estas tecnologías pudimos identificarlas a través de rituales, performance y enunciados de disciplinamiento y rituales recreacionales. [88]

5.2.1 *Rituales, performance y enunciados de disciplinamiento*

Acciones orientadas a la regulación e imposición de ethos sobre los cuerpos de estudiantes. Estos rituales eran:

- ingreso de jóvenes a las salas de clases luego del recreo;
- saludar según el género: "joven", "señorita";
- vigilar el uso del uniforme;
- amonestar por el maquillaje a las estudiantes;

- acepción y trato amable con estudiantes ajustadas a la performance local femenina;
- estandartes y jóvenes destacadas;
- actos tradicionales: En este último rito se vigila la presentación personal de las estudiantes, pero además, se constituyen puestas en escena generizadas. En los actos tradicionales las actividades, los bailes típicos, y las diversas formas de participación de las y los estudiantes, entran en un constante juego de sujeción a la actuación de masculinidad/feminidad como estilización corporal y por medio de las vestimentas. Este es uno de los rituales que alcanzaban a la totalidad de estudiantes. [89]

5.2.2 *Rituales recreacionales*

En estos encontramos la diversión y diversas formas de mayor participación y organización de estudiantes. Describiremos sólo algunas:

- Conmemoraciones relevantes y aniversario del liceo: En dichos actos participa toda la comunidad educativa. Se elige una reina y un rey que deben ser representativos de las y los estudiantes, pero además, también encarnar la buena conducta y la distinción. Las actividades recreativas de tipo deportivas, de competencia, juegos como "gincana" (conjunto de pruebas deportivas), el "tugar-tugar" (concurso de baile) y otras, tiene por finalidad hacer competir a los cursos para que su reina sea la reina del colegio. En ese ritual tanto se exageran, como también se desdibujan ciertas diferencias, sin embargo, constituye toda una red de lecturas sobre el género en tanto cuerpo de hombre y mujer a capacidades, características, donde se realza, por ejemplo, la finura y femineidad de las candidatas a reina, de esta forma los ethos y performance de género se escenifican por medio de la diversión y la actividad positiva. Entre otras actividades que se llevan a cabo en esta tradición escolar, llamó la atención una actividad donde los hombres se visten de mujer y las mujeres de hombre, haciendo un acto paródico, divertido, el transitar entre vestimenta de un género a otro. Como una mofa hacia el tránsito, la mayoría del público asistente se ríe como si se tratara de bufones.
- Juegos y tecnologías: En los juegos emerge una desdiferenciación del género, los juegos son mixtos, tanto niñas, niños y jóvenes, participan en ellos, el taca-taca, jugar a encontrarse, correr, entre otros. Sin embargo, en las y los jóvenes ya operan otras formas de socialización donde se refuerza la diferenciación, el agrupamiento entre 5 o 6 personas, la asociatividad por afinidad, y por ende, de diferencia con el otro grupo. Esta lógica se mantiene en el "trabajo grupal" donde van definiendo trabajos en grupos, que se individualizan a una sola tarea. El uso de dispositivos electrónicos como smartphone, son los que favorecen formas colectivas de relaciones que pueden darse en un espacio/tiempo constante, pero de manera privada: de celular a celular. El retratarse como personas felices por medio de las selfies, era un ejercicio constante. El uso de las fotos aparece como un posibilitante de mayor cercanía entre jóvenes, pero también de tensiones entre las jóvenes. Un problema recurrente para las jóvenes era percibir que otra joven

le copiaba las fotos, así el valor de ser auténtico y diferente, al ser transgredido es motivo de situaciones violentas, riñas, discusiones y tensan el clima escolar cuando se involucran más estudiantes. [90]

5.2.3 Enunciados cotidianos y otras acciones asociadas a contenidos curriculares

Estos enunciados estaban orientados a generar un efecto *correccional directo sobre las acciones de las jóvenes*. Algunos de estos enunciados son: "siéntese como señorita", "las señoritas no juegan así" (brusco)", "¡dama!, ¡a formarse!", "bájese la falda, las señoritas no andan mostrando, ¡qué parece!", "¡No sea gritona!", "¿Y qué pasó con su uniforme?". Por otra parte, por ejemplo, como en los cursos hay más mujeres que hombres, una estudiante relató que, en una clase de educación física mientras ensayaban el baile típico nacional (cueca), la profesora se opone sagazmente a que se baile entre mujeres, "se puso como loca, gritaba decía que ¡no, no y no se puede! (ríe)" (CC 5 estudiante). [91]

5.3 Posibilidades de subjetivación en este liceo: la heterosexualidad como tautología

Hasta el momento ya mencionamos una serie de tecnologías, prácticas y discursos institucionales que anteponen un imperativo normativo a las jóvenes como mujeres femininas. Ahora nos centraremos en analizar cómo la potencia del binarismo heterosexual produce y articula una serie de significados asociados a las posibilidades identitarias de las jóvenes, donde se articula la exclusión y sanción al tránsito de género. [92]

Desde una lectura comprensiva de nuestros datos constatamos que la "diversidad" de estudiantes del liceo y en específico, la "diversidad sexual", se encuentra jerarquizada en función de la valoración y normalización de una sexualidad (cuerpo, expresión de género, deseos), frente a otra, pero también de un género/sexo frente a otro y de una clase frente a otra. Esta operación ideológica es posible en los discursos heterosexuales, donde los sujetos son jerarquizados, según el patrón de verdad "mujer-femenina-heterosexual" que, simultáneamente, incorpora una jerarquización de clase y adquiere un valor social positivo, dado que su significado local "*señorita*" englobaría las características de una mujer feminina en ascenso social, delicada, de buen gusto e intachable moralmente. Esta forma ideológica podía constatarse en los discursos de las y los jóvenes. Pero, además, también, en las tecnologías de género antes mencionadas, dado que éstas producen interpelaciones hacia dicha performance heterosexual (*la señorita*) como parte de la existencia misma de las sujetas como escolares. [93]

La matriz de significados en torno a lo sexual y ciertas identidades de género se compone de la triada de signos visibles entre el sexo genital/cuerpo (SG), la expresión de género (EG) y la sexualidad/deseo (S) (YOUDELL 2005). Esa matriz de significados cobra sentido en la matriz heterosexual (BUTLER 2007 [1990]) como la "rejilla de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizan

cuerpos, géneros y deseos" (p.294). En este liceo aquella rejilla se reproduce en significados binarios hombre-mujer/femenino-masculino/heterosexual-homosexual como normativos. Sin embargo, se despliegan múltiples formas de adherirse o resistir a dichos normativos, lo que da cuenta de la diversidad de expresiones de género y su pluralidad y singularidades de las mismas (YOUDELL 2005). [94]

Pensamos que el ejercicio lógico que produce la heterosexualidad en este espacio escolar es el de tautología. Usamos la definición de WITTGENSTEIN (2004 [1922]) de tautología y en este sentido la heterosexualidad opera como la repetición del mismo pensamiento que carece de sentido para nombrar lo que nombra, vale decir, lo que dice, no mostraría la diversidad de identidades que se despliegan en torno a la imposición binaria de hombre y mujer. [95]

En ello que la verdad producida por medio de la lectura de signos visibles, siempre indicará una performance o repetición heterosexual "mujer(vagina)-femenina-heterosexual/hombre (pene)-masculino/heterosexual" o "mujer-masculina-no heterosexual" como sujeta extraña o de sanción ("extraña" dentro de la inteligibilidad heterosexual) y "mujer en tránsito a hombre" como una categoría de imposibilidad. [96]

Como ejemplificamos en la Tabla 5, la jerarquización de identidades y asignación de significados que tiene por objeto volver sobre la matriz heterosexual, en el caso de las no-heterosexuales, añade la posición o performance heterosexual del acto sexual – "pasiva" (femenina) y "activa" (masculina) –, como otra forma de clasificación y reconocimiento de sujetos. Como hemos postulado hasta el momento, la sexualidad y el cuerpo de las jóvenes son signos visibles y que, por tanto, están puestos a merced de la interpretación de otros que leen esos signos y los interpretan desde sus categorías de conocimiento. Por ello, que consideramos que la potencia del discurso y el régimen heterosexual domina toda forma posible para producir espacios binarios y de diferencia (WITTIG 2006 [1992]). [97]

Entre las jóvenes no-hetero este entramado de significaciones previas y que ellas mismas producen, las ubica en posibilidades de subjetivación binaria donde prevalece el discurso de la inversión sexual en el inicio de las relaciones sexoafectivas con otras o lo que denominan "darse vuelta". En este sentido "voltearse" significaría entrar en otro espacio donde se revierte una orientación preestablecida, ocupando automáticamente el espacio de la inversión heterosexual. Aun cuando, la *hueviada* o la *piola* sea el espacio de fuga para la normatividad estricta, éstas se inscriben como estrategias, y sobre todo la *hueviada* resiste como significado contra-hegemónico, al hablar de sí mismas como de una sexualidad fluida y sin etiquetas. [98]

A continuación, pasaremos a describir estos significados que se articulan como espacios de identidad para las jóvenes en el liceo.

Sexo genital	Expresión de género (eg)	Sexualidad/deseo	Significado local	Significado acto sexual	Valoración
"mujer"	femenina (f)	hetero	"mina", "señorita"	des-erotizada	++
			"pelada", "maraca" (sexualizada)	sexualizada	-
	masculina (m)		"mina flaite"		-
	Femenina	no hetero	"piola"	"pasiva"	+
	Masculina	no heterono-reconoc.	"fuerte"	"activa"	--
	m-f		"hueviada"	"moderna"	según eg

Tabla 5: Matriz de significado local posibilidades identitarias

1. "Mina", "señorita": alude a quienes incorporan la performance de mujer, femenina, heterosexual y de aspiraciones propias de la clase media. Dichas mujeres estarían llevando a cabo un proceso exitoso de incorporación de la "formación de la persona" en el liceo, son las aspirantes a "señoras", como las que van a visitar el liceo y son esposas de médicos o abogadas. Sin embargo, la palabra "mina" también denota en Chile despectivamente a las mujeres, es decir, es una producción local de enunciación masculina patriarcal, pero que también la valora positivamente por incorporar exitosamente los imperativos culturales que definen y hacen inteligible una mujer aceptable socialmente.
2. "Pelada": la denominación "mina pelada" designa a una joven sexualizada que no oculta, ni siente pudor por los encuentros sexuales. La "pelada" designa la dicotomía patriarcal entre mujer amante o esposa, sin utilizar una palabra de violencia explícita, como, por ejemplo, "maraca" [equivalente a prostituta]. La pelada solo adquiere sentido dentro del lenguaje juvenil para designar lo que en el mundo adulto resulta grosero, pero que, entre ellas, es síntoma de vergüenza.
3. "Mina flaite": designa la expresión de atributos señalados a varones como la "agresividad" y un estilo de vestir femenino. Esta expresión refiere a la performance de una clase social lumpen. La joven flaite es considerada problemática, y aun cuando su sexualidad sea heterosexual, el elemento que la devalúa sería su supuesto origen de clase.
4. "La piola": se trata de una apropiación positiva de la norma de imposición heterosexual, vale decir, las jóvenes recatadas que no hicieran signo visible alguno de su sexualidad no heterosexual, accedían al mismo trato y estatus que las "minas", "señoritas". Además, la "piola" adquiere otro significado entre las jóvenes no-heterosexuales: visibiliza un rasgo distintivo entre otras chicas que es la posición o el "rol" de la performance heterosexual en el acto sexual. La piola sería la "pasiva", es decir, aquella que asume la performance femenina de ser la penetrada en el acto sexual.

5. "La fuerte": alude a la estudiante no-heterosexual, masculina. Este significado muta cuando se trata de una joven de clase media de otro colegio, que es una "toy-boy". En el caso del liceo puede ser una "mina macho", "camiona" o una lesbiana "fuerte". Además, la "fuerte" también cobra sentido dentro en la performance heterosexual del acto sexual en los roles dado que la "fuerte" sería la "activa" y, por tanto, aquella quien asume la actitud penetradora y masculina en el acto sexual. La fuerte es una identidad valorada negativamente. Se trata de una identidad que es sancionada en el liceo por el artículo del reglamento relativo al uniforme. También, ellas son vistas por algunos profesores como "agresivas". Son interpretadas también, como las estudiantes vulnerables, rebeldes y con algún problema genético que le hace ser más masculinas que las otras.
6. "Hueviada": refiere a una figura de tránsito o indefinición entre el binarismo heterosexual o como "hetero"-hueviada que opera de una manera similar al rótulo "piola", pues no incluye necesariamente un rasgo definitorio y/o visible de reconocimiento. También, alude a una figura de des-definición entre binarios ya que puede ocupar distintas formas de identidad, o bien, no produce una identidad desde la sexualidad, siendo también una forma de resistencia hacia la acusación del rótulo asociado a la sexualidad. [99]

La jerarquización de dichas subjetividades también incorpora una performance de clase social que pareciera estar ensamblada a la performance de género y sexualidad dominante como los significados *señorita*, *flaite* y *piola*. Para ejemplificar dicho mecanismo: mostrar pertenecer a una clase más baja te hace menos femenina, menos heterosexual, mientras ser de clase baja y mostrarse más femenina le da mayor distinción sobre otras jóvenes. La *piola*, performa como heterosexual, lo que da cuotas de privilegio y distinción frente a otras jóvenes no-hetero. Advertimos, que además este ensamble con dicho sistema de valorización y jerarquización de subjetividades, opera al mismo tiempo una jerarquización moral, ser más masculina, no definirse, o el deseo: ser una joven con una vida activa sexualmente o empoderada de su placer (*pelada*), o el "rol" heterosexual dentro de una relación sexual (*fuerte-activa*, *piola-pasiva*) también se someten a un tipo de devaluación donde son los comportamientos disidentes a los de una *señorita* los que sufren algún tipo de sanción, rechazo o sufrimiento cotidiano. En este sentido, la promoción de una performance de género que incorpora clase social y calidad moral, es también la violencia institucional que opera en el cotidiano escolar y que infringe en cuerpos de jóvenes disidentes al orden dominante y que pone a los cuerpos de las "fuertes", que serían las más cercanas a un tránsito del género o performances masculinas, en un espacio de exclusión y a no ser posibles en el espacio escolar. Lo que argumentamos anteriormente se encuentra estipulado en MCI. [100]

Así, la heterosexualidad opera como una forma de hacer legibles a los sujetos posibles en el espacio escolar, pero donde la sujeto trans y el ejercicio de transitar de un género a otro, no son actos aún posibles de pensar en la escuela chilena, dado que, como analizamos en este artículo, una serie de fuerzas se movilizan para posibilitar su exclusión. [101]

6. Discusión

Al finalizar esta investigación, los resultados fueron presentados a la dirección del liceo. En esa ocasión, la dirección del establecimiento reaccionó negativamente cuestionando la pesquisa y lamentando "haber abierto las puertas para la investigación a personas así". Luego, manifestaron que los resultados "les ofendían" pues el establecimiento era inclusivo y no como había sido descrito en el reporte de investigación. Los directivos afirmaron que se reciben niñas y jóvenes inmigrantes y explicitó cómo se han gestionado los casos de las estudiantes no-hetero. Frente a esto último, en el liceo argumentaron que ellos educan a todos por igual y que a nadie se le permitía andar de la mano o besarse con otra persona en el recreo (aun cuando los testimonios expuestos de estudiantes indicaban lo contrario). Uno de los últimos argumentos esgrimidos para justificar su malestar con el estudio fue que, según ellos, el liceo estaba luchando contra la "estigmatización" y que los resultados de esta pesquisa iban en sentido contrario a ello. [102]

En ese encuentro con la dirección del liceo pudimos constatar el complejo escenario al que se enfrentan los sujetos que pretendemos producir algún tipo de transformación cultural en las instituciones chilenas, además de constatar posiciones y saturación discursiva como criterios de fiabilidad. Según HYMES (2008), la etnografía en las escuelas posee un afán transformador y guarda consigo un proyecto de reforma cultural de la escuela. En este caso, la investigación produjo una tensión normativa con las autoridades del liceo al problematizar el modo en cómo ellos encaraban, gestionaban o producían la diferencia, en este caso sexo-genérica y/o el deseo. [103]

Concluimos que la violencia relativa a la homofobia (VH) en el contexto educativo chileno sería una formación integrada por un conjunto de formas diferentes de violencia como la violencia de género, de clase social y aquella relativa a la edad. Esta formación, conformada por diferentes formas de violencia puede entenderse como un ensamblaje. En este caso, un ensamblaje sería una formación compleja que no es definida por una jerarquía de marcadores sociales (sexo genital, expresión de género, sexualidad-deseo ["orientación sexual"], edad, clase social, etnia o nacionalidad) sino por la expresión de todas esas categorías al mismo tiempo, en el mismo espacio, en y desde diversos cuerpos. Además, dichos ensamblajes circularían a través de discursos, significados locales y relaciones y usos de tecnologías, en la impredecible vida cotidiana y en las múltiples formas de ejercicio de poder de las personas (EPSTEIN & JOHNSON 2000; MASON 2001; YOUDELL 2005). En este caso se despliegan en un liceo del Chile neoliberal. [104]

Entendemos el *ensamblaje* de un modo relativamente similar a cómo se entiende la interseccionalidad en los estudios de género (EXPOSITO 2012). Sin embargo, diferimos de dicho concepto porque consideramos que visibilizar y problematizar vulnerabilidades específicas y particulares, es necesario, pero puede hacernos correr el riesgo de atomizar y particularizar aún más las opresiones. Por dicha razón, discutimos sobre las diversas formas en cómo esos "ensambles" se

producen en la vida cotidiana para nombrar prácticas y sujetas/os, estableciendo jerarquías y fronteras subjetivas entre las personas, en lo violento pero sutil, que puede resultar cómo definimos lo que es *otra* persona. Dichos actos de poder son los que se ensamblan en la manera de definir tanto a una joven que gusta de otras chicas, como a aquellas que se alinean al modelo hegemónico de feminidad. Consideramos que, desde el mismo planteamiento, las opresiones que se pueden considerar específicas se enmarcan en un régimen general de regulación y normalización de sujetas, en este caso, femeninas, *señoritas*. Ellas obedecen a la puesta en marcha de performances nacionales de la feminidad, las que se promueven en las instituciones educativas. Dichas performances definen a las "lesbianas" como *otros particulares* o permitidas siempre y cuando se alineen a los límites de la feminidad normativa. [105]

Por ello, quisimos indagar en la diversidad que, tanto para adultos y educadores, se presenta como un fenómeno imperioso de comprender con el fin de contribuir a la ampliación de los discursos y los marcos de entendimiento de los futuros educadores y otros profesionales que trabajan en educación (ROFES 2005). Se seguirá produciendo el sufrimiento de muchas niñas y jóvenes si no se amplía el significado de lo que es ser una mujer; de a quienes desean y de cómo se desarrollan sus deseos y sus propias vidas. [106]

Además, lo que entendemos como VH se debe comprender en un significado mucho más amplio, no psíquico, ni individual, sino como la expresión de sistemas que articulan dicho tipo de sufrimiento y que devienen de ejercicios de poder concentrados en la regulación institucional, cultural y política (FRAÏSSÉ & BARRIENTOS 2016). [107]

Por tanto, consideramos riesgoso que lo que en este artículo entendemos como VH hacia mujeres se haga equivalente al bullying homofóbico. Si ambos conceptos nos permiten nombrar un cierto tipo de violencia ejercida hacia gays, lesbianas y trans desde el mainstream académico o a posicionarla como tema mundial de alta relevancia, a la vez, invisibilizan los difusos límites de la regulación del sexo y el deseo en las instituciones educativas y el correlato político de dichas "aversiones". Tal como ha planteado la crítica chilena al concepto de bullying homofóbico (CORNEJO ESPEJO 2012, 2014) es la preservación del orden heterosexual en las escuelas en la producción de lo "normal", donde se observan las distinciones arbitrarias y los abusos. De allí que la VH en el contexto educativo nacional no opere exclusivamente hacia sujetos particulares como, por ejemplo, las lesbianas, sino que también opera preservando y produciendo cuerpos femeninos uniformados y regulares. De esta forma, la VH puede ser entendida como un proceso que busca corregir los defectos que produce la socialización de género según un conjunto de normas y campo de fuerzas ancladas en un orden heterosexual. [108]

En nuestra investigación dimos cuenta de un giro epistemológico (MATUS & HAYE 2015) que nos permitió trasladar la focalización de la VH en lo psíquico hacia una comprensión multidimensional y una perspectiva que enfatizaba las relaciones de poder puestas en juego en dicha violencia. El trabajo desarrollado

se enmarcó en un proyecto general de investigación que buscaba formas alternativas de comprender la producción de normalidad y diferencia en las escuelas desde perspectivas interdisciplinarias, lo que pudo contribuir a un diálogo más fluido entre disciplinas. Este cambio hacia perspectivas críticas y post-estructurales posibilita entendimientos más amplios de problemas que son producidos en las escuelas y así cuestionar las lógicas que intervienen, en este caso, repatologizando la experiencia juvenil no-heterosexual. [109]

Dicho giro también implicó cuestionar los conceptos que hemos construido desde la psicología para entendernos como personas no-heterosexuales y los problemas que ello conlleva como la homofobia o el bullying, e ir más allá de las convenciones disciplinares (DAS 2016). El giro epistemológico nos trasladó a conocer las relaciones de poder en su espectro más amplio y concreto (observación), y a concebir la Escuela como un campo donde se juegan constantemente relaciones de fuerza (BALL 1993) entre todas las personas y artefactos que componen dicha comunidad. Siguiendo esta idea evitamos, por un lado, definir como "lesbianas" a las estudiantes cuando éstas no lo hacían en su vida cotidiana y, por otro, normativizarlas en las categorías LGTBI, dado que ello podría resultar en una violencia epistémica en la investigación, instalando saberes externos para enunciar las vidas de jóvenes latinoamericanas ajenas a discursos globales y a la clasificación sexual desde la disciplina psicológica. [110]

A nivel metodológico, para el estudio con jóvenes en esta temática, encontramos que algunas de las técnicas usadas (como los grupos espontáneos de conversación) otorgaron un tipo información que no entregan los encuentros formales regulados por el uso obligado de un consentimiento informado. A la vez dichas técnicas, desestabilizan las posiciones de poder clásicamente ejercidas en el proceso de investigación social donde el investigador ocupa la posición dominante y el investigado la inversa y cuya relación (adulto-joven) se intensifica en el campo (BROOKS & te RIELE 2013). Además, dicha relación en la entrevista en profundidad ingresa en una interacción que reproduce el esquema de la confesión cristiana (FOUCAULT 2008 [1990]). Esto invita a reflexionar sobre cómo gestionar los aspectos éticos de la investigación cuando se usan técnicas no sujetas al uso de dispositivos como el consentimiento informado y el controlado y confesional ambiente de la entrevista. Asimismo, desestabilizar la frontera adulto/joven en el proceso de investigación fue muy útil como estrategia en la observación y en las entrevistas, así como también lo fue establecer lenguajes comunes de la virtualidad no-heterosexual chilena, con palabras o gestos que hacían un trabajo de identificación cómplice con las estudiantes no-hetero. [111]

En general, las lecturas e interpretaciones que producimos sobre lo que ocurre en este establecimiento también permiten reflexionar sobre la incidencia de las políticas educativas, así como de su origen político y sus efectos en la regulación de VH en un contexto concreto. En este sentido, pudimos conocer que la racionalidad neoliberal presente en las políticas educativas de diversidad e inclusión posibilita la emergencia de una violencia que se expresaba desde actos correccionales, que incluían la humillación pública, hacia formas más sutiles.

Aquel ejercicio incluye la promoción de la tolerancia (BROWN 2006) como una forma de estrategia cultural que privatiza la aversión hacia las personas no-heterosexuales, así como también, la privatización de la expresión de género y la sexualidad que identificamos en la implementación de normas. La tolerancia supone una gestión en la que no existe una real aceptación de la diferencia, sino que una pseudoaceptación individual del otro. Así, los dispositivos legales que regulan la violencia en las instituciones educativas no logran problematizar el carácter estructural de las diferencias sociales reproducidas en la escuela y que concluyen en tratos violentos, arbitrarios y de exclusión. Más bien la acción de estos dispositivos producen un tipo de pedagogía orientada a cómo con-vivir con lo diferente, reproduciendo en el cotidiano escolar, el mutilado ejercicio de ciudadanía de las personas no-heterosexuales (JUNQUEIRA 2014; ROFES 2005). La implementación de la ley antidiscriminación en las escuelas públicas es también el ejercicio de un código criticado pues "no trata, o regula en forma insuficiente, elementos fundamentales del derecho antidiscriminatorio, tales como la discriminación indirecta, grupal, la ejercida por particulares, y la multidiscriminación" (DÍAZ DE VALDÉS 2013, p.295). Esta ley, si bien constituye un gran avance en el país respecto a épocas pasadas, ha sido criticada por las múltiples debilidades que ésta aún tiene (BARRIENTOS 2015). [112]

Además, la inclusión se torna un ejercicio forzoso dado que la tautología heterosexual produce una ilegibilidad de las sexualidades juveniles, lo que lleva a su desconocimiento y, por tanto, a que no se reconozcan como expresiones legítimas y posibles de afecto en el espacio escolar. De aquella forma, el discurso oficial y su consecuente política de diversidad no solo será un discurso vacío, es que se está enunciando únicamente para beneficiar a quienes produjeron los espacios de exclusión (LEONG 2015). En este sentido, debemos advertir que la inclusión puede ser el efecto positivo de la exclusión, vale decir, devenir en el ejercicio de integración forzosa (VITALE 2011) como un reconocimiento desde una posición jerárquica de poder que desconoce la verdad del otro. Vale decir, la VH se va constituyendo como un *odio que no osa a decir su nombre*. Sugerimos que dichos ejercicios de "aceptación" son posibilitados en el neoliberalismo de forma particular. Tomando las características descritas por DAS (2016, p.391), como ejercicios neoliberales de exclusión se pueden entender:

"[1] La dominancia de políticas que protegen el privilegio, privilegiando normatividad y buscando "equidad" con normalización dentro de los valores morales dominantes (Duggan 2000; Richardson 2005) (...) [2] el mantenimiento de la heterosexualidad como dominante en donde la homosexualidad es fijada como aceptable, aunque como una silenciosamente inferior, minoría (Duggan 2002)". [113]

Asimismo, podríamos leer la maximización lógica de hibridación entre público y privado que proponía el equipo directivo del liceo para permitir expresiones de identidad. O la lectura de la sexualidad dentro de una lógica de libre mercado donde las jóvenes son entendidas desde sus carencias personales, familiares y sociales como vulnerables, y donde el deseo por el mismo sexo o la expresión de género, se entiende como consecuencia de dicha vulnerabilidad y una opción de la vida privada, tal y como cualquier otro hábito de consumo. [114]

Igualmente, nos parece preocupante que se anteponga la norma de la homogeneidad en la vestimenta (por ejemplo, el uso del uniforme) al derecho a la educación. Pareciera ser que las niñas, niños y jóvenes no ejercen efectivamente el derecho de identidad, al estar sujetos a la uniformidad que puede no ser referente con lo que sienten y viven. Al respecto podemos señalar que "cubrir a todos con ropa idéntica consigue ocultar aún más las expresiones de rebeldía e identidad que los padres y el profesorado necesitan comprender para poder garantizar la seguridad de los niños" (LECK 2005, p.197). La LEI en Chile permitió recientemente algunos cambios referentes al aspecto estético de las y los jóvenes. Esperamos que dichas indicaciones logren orientar hacia la emergencia de otras racionalidades al interior de las escuelas para referirse a la estética juvenil. [115]

Es en la potencia de la heterosexualidad de enunciarse como "natural o legítima", en donde se hallaría la aversión. Esta interrogación de la VH nos señala que debemos adoptar otros lentes para ir a ver cómo las desigualdades estructurales impactan en las expresiones de sexualidad de las mujeres, quienes siguen siendo juzgadas desde enunciaciones masculinas heteropatriarcales, adultocéntricas, coloniales, blancas y burguesas. Esta interrogación, debe recordarnos los violentos procesos de normativización de las mujeres que tienen por escenario nuestras escuelas. [116]

Por tanto, entre las implicaciones de los hallazgos de este estudio, sugerimos una reforma cultural del liceo público en la cual sean legibles las sexualidades no-hetero, como también, todas aquellas identidades clausuradas por los arbitrarios culturales que se imponen en las escuelas. Este sería un paso para imaginar la institución escolar chilena del siglo XXI como un espacio que articula discursos, saberes y conocimientos que sujetan a las y los estudiantes, produciendo un espacio positivo de encuentro con otros, más que un lugar hostil donde educarse conduce a ser víctima de sufrimiento y de regulación forzosa. [117]

Para finalizar, nos gustaría señalar que futuros estudios deberían estudiar en profundidad los modos de subjetivación femenina desde una perspectiva amplia, incluyendo otros marcadores de diferencia como la noción "raza", como también, estudiar de manera específica, las manifestaciones de VH y de violencia de género, a modo de develar sus condiciones de posibilidad, mecanismos y dinámicas de funcionamiento. Esto último dado que la influencia de los discursos neoliberales tiende a invisibilizar los ejercicios de violencia y sus condiciones de posibilidad (DAS 2016). [118]

Este estudio tiene limitaciones. Una de ellas es el sesgo predominante estudiantil que compuso a las participantes del estudio. Futuros estudios deberían incluir al profesorado, ya que en este estudio detectamos que, en muchos casos, son ellos quienes ejercen la violencia, pero en otros, son ellos quienes se convierten en figuras de apoyo para las y los estudiantes. Aquellos estudios deberían centrarse tanto en las nociones que manejan los educadores sobre sexualidad, como en los discursos que atraviesan las prácticas de imposición de género presentes en el cotidiano escolar. [119]

Otra de las limitaciones de nuestro estudio se encuentra en la posición externa que ocupamos como observadores, a diferencia de los procesos de observación que pueden producir los mismos educadores. Nuestra presencia en el lugar fue de aproximadamente de seis meses y disgregada de la experiencia y perspectivas de los educadores. [120]

Una tercera limitación es que analizamos solo la VH femenina, dado las particularidades del caso estudiado. Futuros estudios podrían analizar el caso masculino, razón por la cual también afirmamos, que los entendimientos deben ser diferenciados para comprender la VH y las diferencias de género existentes en ésta en el contexto educativo. [121]

Como una cuarta limitación del estudio es que solo analizamos un establecimiento público. Por ello, futuros estudios deberían investigar otros proyectos educativos que se propongan proyectos alternativos para enseñar y gestionar las identidades sexuales al interior de su institución. [122]

Finalmente, una quinta limitación, la encontramos en nuestra posición de investigadores, como sujetos masculinos, no-heterosexuales, profesionales, analizando la experiencia femenina de VH en contexto escolar precarizado, razón por la cual pudimos haber enfatizado ciertos contenidos, como también tender a invisibilizar otros, que desde otra posición subjetiva en la investigación, podrían volverse más latentes y aprehensibles. La posición del investigador condiciona los modos de producción del objeto de estudio y genera efectos en los hallazgos (MATUS & HAYE 2015). [123]

Agradecimientos

Este artículo fue posible gracias al Proyecto Anillos en Ciencias Sociales "Normalidad, Diferencia y Educación" (SOC-1103) financiado por CONICYT-PIA. Agradecemos también a revisores/as y editor por sus valiosos comentarios. De la misma forma queremos agradecer a Claudia MATUS CÁNOVAS, Andrés HAYE MOLINA, Carolina ROJAS LASCH, Karla CONTRERAS TINOCO por sus significativos aportes. A la Mesa Norte Minero del X Congreso de Psicología de Chile CUECH en Universidad del BíoBío sede Chillán, a la Mesa Diversidad del XII Congreso de Psicología de Chile CUECH en USACH Santiago de Chile, y a la Mesa Pedagogías y Sistema Educativo del XXIII Coloquio Internacional de Estudios de Género: Sexualidad y Estado organizado por CIEG [ex PUEG] de UNAM en Ciudad de México, donde recibimos significativos comentarios para la versión final de este manuscrito. Por último, agradecemos al Primer Concurso apoyo asistencia a eventos científicos nacionales e internacionales-2017-DICYT-USACH.

Referencias

- Agrupación Lésbica Rompiendo el Silencio (2014). Diagnóstico inicial sobre la situación social y cultural de las lesbianas y bisexuales en Chile. Informe realizado con ocasión de la 58 sesión de la comisión de la condición jurídica y social de la mujer de las Naciones Unidas, 10 a 21 de marzo de 2014, Nueva York, Estados Unidos, <http://www.rompiendoelsilencio.cl/download/Diagnostico%20inicial%20situaci%C3%B3n%20lesbianas%20en%20Chile.pdf> [Fecha de acceso: 16 de marzo de 2015].
- Andrelchik, Hillary (2016). Success is cheesecake: A guide to analyzing student discourse. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 135-149.
- Arisó, Olga & Mérida, Rafael (2010). *Los géneros de la violencia*. Madrid: Egales.
- Ball, Stephen (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Ediciones La Morata.
- Barrientos, Jaime (2011). Discriminación y victimización: Marcha del orgullo gay en Chile. *Debate Feminista*, 43, 113-132.
- Barrientos, Jaime (2012). La violencia homofóbica en América Latina. En Claudia Zúñiga (Ed.), *Psicología, sociedad y equidad: aportes y desafíos* (pp.151-176). Santiago: Colección praxis psicológica, Ediciones Universidad de Chile.
- Barrientos, Jaime (2015). *La violencia homofóbica en Chile y América Latina*. Santiago: El Desconcierto Ediciones.
- Barrientos, Jaime & Bozon, Michel (2014). Discrimination and victimization against gay men and lesbians in Chile: Two patterns or just one?. *Interdisciplinaria*, 31(2), 323-339.
- Barrientos, Jaime & Cárdenas, Manuel (2010). Adaptación y validación de la escala Likert de actitudes de heterosexuales hacia homosexuales (HATH) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 5, 30-49.
- Barrientos, Jaime & Cárdenas, Manuel (2012). A confirmatory factor analysis of the Spanish language version of the Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG). *Universitas Psychologica*, 11(2), 579-586.
- Barrientos, Jaime & Cárdenas, Manuel (2013). Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas: una mirada psicosocial. *Psyche*, 22(1), 3-14.
- Barrientos, Jaime; Díaz, José Luis & Muñoz, Fernando (Eds.) (2012). *Derechos, política, violencia y diversidad sexual, Segunda encuesta marcha de la diversidad sexual, Santiago de Chile 2011*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte-Movimiento por la diversidad sexual.
- Barrientos, Jaime; Cárdenas, Manuel; Berendsen, Pablo; Meneses, Aldo & Vidal, Francisco (2012). *Índice compuesto de estigma y discriminación (ICED) hacia población gay, otros hombres que tienen sexo con hombres y mujeres transgénero*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Barrientos, Jaime; Silva, Jimena; Catalán, Susan; Gómez, Fabiola & Longueira, Jimena (2010). Discrimination and victimization: Parade for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) pride in Chile. *Journal of Homosexuality*, 57, 760-775.
- Bastida Aguilar, Leonardo (2012). La violencia hacia lo diferente. El acoso escolar por homofobia una realidad en las escuelas mexicanas. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 6, 102-109.
- Birkett, Michelle; Espelage, Dorothy & Koenig, Bryan (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 989-1000.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1996 [1977]). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da ed.). México D.F.: Laia.
- Brooks, Rachel & Riele, Kitty (2013). Exploring ethical issues in youth research: An introduction. *Young*, 21(3), 211-126.
- Brown, Wendy (2006). *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brunner, José & Elacqua, Gregory (2003). *Informe capital humano en Chile*. La Araucana-Universidad Adolfo Ibáñez, http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf [Fecha de acceso: 11 de marzo de 2015].
- Butler, Judith (2007 [1990]). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Cáceres, Carlos & Salazar, Ximena (Eds.) (2013). "Era como ir todos los días al matadero ...": el bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Documento de trabajo. Lima: IESSDEH; UPCH; PNUD; UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229323s.pdf> [Fecha de acceso: 10 de mayo de 2014].
- Calderón, Paulina; Cortés, Joselyne & Retamales, Cinthia (2012). Estudio descriptivo de los conocimientos y opiniones sobre sexualidad, Bullying, homofobia y bullying homofóbico de los estudiantes de primer año de los liceos municipales de la comuna de San Felipe de Aconcagua: liceo doctor Roberto Humeres Oyaneder y liceo Bicentenario Cordillera. *Seminario de tesis para optar al grado de licenciada en educación*, Universidad de Playa Ancha, San Felipe, Chile, Diciembre de 2012, <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/615/TESIS%202.pdf?sequence=1> [Fecha de acceso: 30 de noviembre de 2015].
- Cárdenas, Manuel & Barrientos, Jaime (2008). Actitudes explícitas e implícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile. *Psykhé*, 17(2), 17-25.
- Carrasco, Claudia; López, Verónica & Estay, Camilo (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- Carrasco, Claudia; Álvarez, Juan; Asún, Domingo; Baltar, María Julia; Bustos, Camila; Ortiz, Serbastián; Smith, Demian & Verdejo, Tabisa (2014). Violencia de reglamento. Análisis de los reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la región de Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Cotidianos NESOP*, 2(2), 117-137.
- Casanova, Patricia (2013). Significados en torno a la violencia social: narrativas de resistencia presentes en tres personas disidentes sexuales. *Seminario de tesis para optar al grado de licenciada en psicología*, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Cavieres, Eduardo (2011). The class and culture-based exclusion of the Chilean neoliberal educational reform. *Educational Studies*, 47, 111-132.
- Charles, Claire (2010). Complicating hetero-femininities: Young women, sexualities and "girl" power at school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 33-47.
- Centro Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos (2012). Chile: violencia escolar por homofobia. *Entrevista con Fundación Todo Mejora Chile*, <http://www.clam.org.br/es/entrevistas/conteudo.asp?cod=10936> [Fecha de acceso: 5 de marzo de 2014]
- Cofré, Beatriz (2014). Sexualidad y autocuidado en jóvenes de la ciudad de Antofagasta en un contexto de transformaciones culturales. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(3), Art. 17, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.3.2112> [Fecha de acceso: 5 de marzo de 2014].
- Cornejo Espejo, Juan (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última Década*, 32, 173-189.
- Cornejo Espejo, Juan (2011a). Configuración de la homosexualidad medicalizada en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 9, 109-136.
- Cornejo Espejo, Juan (2011b). Coming out en la escuela. *Bagoas*, 6, 49-68.
- Cornejo Espejo, Juan (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. *Límite*, 7(26), 85-106.
- Cornejo Espejo, Juan (2013). Trayectoria del bullying homofóbico en Chile. En Cristina Cardona Moltó, Esther Chiner Sanz & Antonio V. Giner Gomis (Eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI congreso nacional / II internacional modelos de investigación educativa de la asociación interuniversitaria de investigación pedagógica (AIDIPE)* (pp.76-87), http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf [Fecha de acceso: 13 de marzo de 2014].
- Cornejo Espejo, Juan (2014). Bullying homofóbico en Chile: trayectoria histórica. *Límite*, 9(30), 61-70.
- Cornejo Espejo, Juan (2015). Inclusividad en cuestión: reflexiones en torno al binomio exclusión-inclusión. *Límite*, 10(32), 42-53.
- Corporación Municipal de Desarrollo Social (2014a). *Manual. Manual de Convivencia Escolar Liceo MND*. Antofagasta: Corporación Municipal de Desarrollo Social.
- Corporación Municipal de Desarrollo Social (2014b). *Manual. Proyecto Educativo Institucional Liceo MND*. Antofagasta: Corporación Municipal de Desarrollo Social.

- Curiel, Rosa (2010). El régimen heterosexual de la nación. Un análisis antropológico lésbico-feminista de la constitución política de Colombia de 1996. *Trabajo de grado presentado para optar por el título de maestría en antropología*, Universidad Nacional de Colombia, <http://www.bdigital.unal.edu.co/2733/1/478294.2010.pdf> [Fecha de acceso: 17 de marzo de 2015].
- D'Augelli, Anthony (2003). Lesbian and bisexual female youths aged 14 to 21: Developmental challenges and victimization experiences. *Journal of Lesbian Studies*, 7(4), 9-29,
- Das, Getti (2016). Mostly normal: American psychiatric taxonomy, sexuality and neoliberal mechanisms of exclusion. *Sexuality Research and Social Policy*, 13, 390-401.
- Díaz de Valdés, José (2013). ¿Es la Ley Zamudio Verdaderamente una Ley General Antidiscriminación? *Actualidad Jurídica*, 28, 279-297.
- Echagüe, Clive (2013). Virginidad, monogamia, abstinencia y vidas emergentes en juventudes antofagastinas. En Jimena Silva & Leyla Méndez (Eds.), *Cuerpos y metáforas* (pp.200-224). Antofagasta: Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Echagüe, Clive (2014). ¿Pedagogía del clóset o instituciones hetero-productas?". Ponencia presentada en *IX Congreso Chileno de Psicología: Construyendo libertad disciplinaria*, 26 a 28 de noviembre 2014, Chillán, Chile.
- Echagüe, Clive & Barrientos, Jaime (2013). The psychosocial effects of coming out in Lesbian's Northern Chile. Manuscrito presentado en la *IX Conferencia de la International Association for the Study of Sexuality, Culture and Society (IASSCS): "Sex and the marketplace: What's love got to do with it?"*, 28 a 31 de Agosto 2013, Buenos Aires, Argentina.
- Epstein, Debbie & Johnson, Richard (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Eribón, Didier (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- Espinoza-Tapia, Ricardo & Silva-Segovia, Jimena (2015). Cuerpos legítimos/ilegítimos: subjetivación de la masculinidad de hombres jóvenes en el Norte de Chile. *Prisma Social*, 13, 173-216.
- Exposito, Carmen (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222.
- Fairclough, Norman (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.179-201). Barcelona: Gedisa.
- Falquet, Jules (2004). *Breve reseña de algunas teorías lésbicas*. México D.F.: Fem-e-libros.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia(2004). Informe anual de actividades Chile 2004, <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2004/12/INFORME-ANUAL-2004.pdf> [Fecha de acceso: 5 de marzo de 2014].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *La voz de los niños, niñas y adolescentes y discriminación*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, <http://www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf> [Fecha de acceso: 5 de marzo 2014].
- Foucault, Michel (2008 [1990]). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel (2012 [1977]). *Historia de la sexualidad tomo I la voluntad del saber* (2da ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fraïssé, Christèle & Barrientos, Jaime (2016). The concept of homophobia: A psychosocial perspective. *Sexologies*, 25(4), 65-69.
- Galaz-Mandakovic, Damir (2013). *Migración & biopolítica dos escenas del siglo XX tocopillano*. Tocopilla-Arica: Retruécanos.
- Gómez, Fabiola & Barrientos, Jaime (2012). Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de gays y lesbianas, en la ciudad de Antofagasta, Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 10, 100-123.
- Guajardo, Gabriel (2006). *Homofobia cultural y masculinidad en Santiago de Chile*, <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Guajardo.PDF> [Fecha de acceso: 23 de Abril de 2015].
- Guasch, Oscar (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Madrid: Bellaterra.
- Hammack, Phillip (2006). The life course development of human sexual orientation: An integrative paradigm. *Human Development*, 48(5), 267-290.
- Hatzenbuehler, Mark (2011).The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth. *Pediatrics*, 127(5), 896-903.

- Hernández Delgado, Rigoberto (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81-102.
- Hymes, Dell (2008). ¿Qué es la etnografía?. En Honorario Velasco, Javier García & Ángel Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp.175-194). Madrid: Ediciones Trotta.
- Infante Jaras, María; Matus Cánovas, Claudia & Vizcarra Rebolledo, Ruby (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163.
- Infante, María; Matus, Claudia; Paulsen, Abraham; Salazar, Alejandro & Vizcarra, Ruby (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308.
- Instituto Nacional de la Juventud (2013). *Séptima encuesta nacional de juventud 2012*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud república de Chile.
- Instituto Nacional de la Juventud (2014). Jóvenes y diversidad sexual, percepciones de hoy. *RT blog número 10, Instituto Nacional de la Juventud*, <http://www.injuv.gob.cl/portal/rt-blog/numero-10-septiembre-2014/articulo-central-jovenes-y-diversidad-sexual-percepciones-de-hoy/> [Fecha de acceso: 25 de marzo de 2014].
- Junqueira, Rogéiro (2009). Educación y homofobia: el reconocimiento de la diversidad sexual más allá del multiculturalismo liberal. En Rogéiro Junqueira (Ed), *Diversidad sexual en la educación* (pp.367-444). Brasilia: UNESCO
- Junqueira, Rogéiro (2014). Pedagogía do armario: la normatividad en acción. *Revista Retratos de la Escuela*, 7(13), 481-498.
- Kimmel, Michel (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Teresa Valdés & José Olavarría (Eds.), *Masculinidades, poder y crisis* (pp.49-62). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Kimmel, Michel (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Kincheloe, Joe & McLaren, Peter (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Manual Sage de investigación cualitativa* (pp.240-290). Madrid: GEDISA.
- Kulick, Dan (2009). Can there be an anthropology of homophobia? En David Murray (Ed.), *Homophobias lust and loathing across time and space* (pp.19-33).Durham: Duke University Press.
- Leck, Gloriane (2005). Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares. En Susan Talburt & Shriley Steinberg (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp.183-203). Barcelona: Graó.
- León, Ramón; Zambrano, Alfredo & Flores, Elvis (2005). Un estudio de adaptación de la escala moderna de homofobia de Sheela Raja y Joseph P. Stokes en un grupo de universitarios de Arica. *Paulo Freire, revista de pedagogía crítica*, 4(3) 133-153.
- Leong, Nancy (2015). Identity enterpreneurs, <http://dornsife.usc.edu/assets/sites/902/docs/SSRN-id2574987.pdf> [Fecha de acceso: 10 de diciembre de 2015].
- Líbero Consultores (2013). *Encuesta visión respecto con algunos temas valóricos de la sociedad chilena*. Antofagasta: Estudio privado.
- López, Ekaitz (2013). Homofobia en las aulas ¿educamos en la diversidad afectivo sexual?. *Informe Grupo COGAM*, <http://www.cogam.es/rs/7592/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/759/fd/1/filename/informe-completo-homofobia-en-las-aulas-2013.pdf> [Fecha de acceso: 16 de mayo de 2014].
- Mason, Gail (2001). *The spectacle of violence. Homophobia, gender and knowledge*. Londres: Routledge.
- Matus, Claudia & Haye, Andrés (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41, 135-146.
- Matus, Claudia & Infante, María (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Matus, Claudia & Rojas, Carolina (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56.
- McLaren, Peter (1998). Pánico moral, escolaridad e identidades sexuales: la pedagogía crítica y la política de resistencia. En Peter McLaren & Mirta Rosenberg (Eds.), *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo* (pp.87-110). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

- McLaren, Peter (2004). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (4ta ed.). México D.F.: Siglo XXI-Centro de Estudios de la Universidad UNAM.
- McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas* (4ta ed.). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Méndez, Leyla & Cárdenas, Manuel (2012). Hacia la construcción de un modelo comprensivo de análisis de la "situación de inmigración" de mujeres sudamericanas en Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 252-272.
- Ministerio de Educación (2013a). *Manual. Gestión de la buena convivencia: orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo educativo*. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile, http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309091630460.GestiondeLaBuenaConvivencia.pdf [Fecha de acceso: 5 de marzo de 2014].
- Ministerio de Educación (2013b). *Manual. Discriminación en el contexto escolar: orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile, http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf [Fecha de acceso: 5 de marzo de 2014].
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2008). *Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*. Santiago: Movimiento de Integración y Liberación Homosexual.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2012). *Encuesta sobre educación sexual y discriminación*. Santiago: Movimiento de Integración y Liberación Homosexual.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2013). *XI informe anual: derechos humanos de la diversidad sexual chilena* (hechos 2012). Santiago: Movimiento de Integración y Liberación Homosexual.
- Murray, David (Ed.) (2009). *Homophobia: lust and loathing across time and space*. Durham: Duke University Press.
- Orlandi, Elba (2012). *Análisis de discurso principios y procedimientos*. Santiago de Chile: Lom.
- Ortiz-Hernández, Luis & García, María (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 2(3), 913-925.
- Pichardo Galán, José Ignacio (2009). Homofobia y acoso escolar. En José Ignacio Pichardo Galán (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual* (pp.19-35). Madrid: Catarata.
- Rofes, Erick (2005). *Status quo or status queer? A radical rethinking of sexuality & schooling*. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rojas, Pablo (2014). *Males necesarios*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Salinas, Paulina; Barrientos, Jaime & Rojas, Pablo (2012). Discursos sobre la discriminación de género en los trabajadores mineros del norte de Chile. *Atenea*, 505(1), 139-158.
- Silva, Jimena (2014). Con en el desierto en el cuerpo. Mapas performáticos de jóvenes chilenas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 7, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.1.1998> [Fecha de acceso: 15 de abril de 2014].
- Silva, Jimena & Méndez, Leyla (Eds.) (2013). *Cuerpos y metáforas*. Antofagasta: Ediciones Universidad Católica del Norte-ORDHUM.
- Silva-Segovia, Jimena; Méndez-Caro, Leyla & Barrientos-Delgado, Jaime (2015). Discursos sobre normas relativas a sexualidad en jóvenes del norte de Chile. *Convergencia*, 22(67), 13-34.
- Spivak, Gayatri (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
- Tin, Louis (Ed.) (2012). *Diccionario akal de la homofobia*. Barcelona: Akal.
- Vega, Jaime (2013). La diversidad afectivo-sexual desde un enfoque pedagógico, el caso de Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-11.
- Vera Guajardo, Antonieta (2016). La superioridad moral de la mujer: sobre la norma racializada de la femineidad en Chile. *Historia y Política*, 36, 211-240.
- Vitale, Luis (2011). *Interpretación marxista de la historia de Chile* (Vol. II). Santiago de Chile: Lom.
- Wittgenstein, Ludwig (2004 [1922]). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

Wittig, Monique (2006 [1992]). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (2da ed.). Barcelona: Egales.

Youdell, Deborah (2005). Sex-gender-sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249-270.

Autores

Clive ECHAGÜE, es maestro en psicología social por la Universidad Católica del Norte y trabaja en la Escuela de Psicología y Escuela de Educación de la misma universidad.

Contacto:

Clive Echagüe

Escuela de Psicología
Universidad Católica del Norte
Box 108, edificio X3 CIAP, Angamos 0610,
Antofagasta, Chile

Tel.: +56 (55) 2355858

E-mail: cechague@ucn.cl

Jaime BARRIENTOS, es doctor en psicología social, profesor asociado de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile, especialista en estudios de sexualidades. Ha publicado numerosos artículos y publicó recientemente "La violencia homofóbica en Chile y Latinoamérica" (Ediciones El Desconcierto, 2015).

Contacto:

Jaime Barrientos

Escuela de Psicología
Universidad de Santiago de Chile, Santiago,
Chile

E-mail: jaime.barrientos@usach.cl

URL: <http://psicopolitica.cl/miembros/jaime-barrientos-delgado/>

Cita

Echagüe, Clive & Barrientos, Jaime (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno [123 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), Art. 13, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>.