



UNIVERSIDAD
DE CHILE

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIÓLOGO:

“EXPERIENCIAS DE LA DIVERSIDAD/DISIDENCIA
SEXO-GENÉRICA EN EL PASO POR LICEOS
MUNICIPALES PARA VARONES: EL SISTEMA
EDUCATIVO HETERONORMATIVO”

Alumno: Miguel Cares Rayo

Profesor Guía: Claudio Duarte Quapper

Noviembre 2, 2021.

“Hay tantos niños que van a nacer

Con una alita rota

Y yo quiero que vuelen compañero

Que su revolución

Les dé un pedazo de cielo rojo

Para que puedan volar”.

(Pedro Lemebel, 1997)

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, por ayudarme siempre en todo lo que pudo, por ir de noche a buscar las cartulinas que había olvidado debía llevar el otro día al colegio, por conseguirse los cuadernos con mis compañeros cuando me distraía en clases y no anotaba lo que las profesoras dictaban, y por siempre entregarme lo mejor. A mi papá, por apoyarme en cada estupidez que quisiera hacer, por entregarlo todo para la familia, y por siempre estar ahí. A ambos por no medicarme cuando el neurólogo lo recomendó para poder estar sentado y no perturbar la armonía de las clases durante la enseñanza básica, por no hacerme sentir inferior cuando no obtenía buenas notas.

A mis hermanas, Camila y Giovannina, por acompañarme en tantos momentos y siempre celebrar conmigo todos mis logros, y por ser una excelente compañía.

A mi sobrina Agustina, que es como mi hermana chica, por enriquecer mi pre-adolescencia con nuestros juegos, y por hacerme parte de su vida.

A mi familia, por apoyarme en seguir estudiando, y por siempre confiar en mis capacidades, pese a que el sistema escolar puede resultar difícil a quienes no hayamos la motivación necesaria para prestar la atención suficiente, o a quienes no respondemos a sus nulos estímulos de la manera en que éste lo desea.

A Valentina, por estar en todas siempre, por acompañarme en este difícil proceso que es hacer una tesis, por escuchar todas mis dudas y reflexiones, por leer mi trabajo constantemente cuando lo necesité, y por estar ahí de todas las maneras posibles. Asimismo, agradezco a Danae y Catalina, por también leer mi trabajo.

A las Javieras, por ser parte de mi hogar y acompañarme en tantos momentos, risas y tristezas.

A mis amigas, porque la Universidad y la vida sin ustedes no hubiese sido la misma, por hacer todo más ameno, por llenarme de cariños y risas, por constituir conmigo grupos tan hermosos llenos de tanto afecto.

A mis profesores, por entregarme las herramientas posibles para culminar este trabajo. En especial a Claudio, por sus aportes siempre tan precisos, por hacerme ver, sin decirlo

explícitamente, los elementos que le hacían falta a este trabajo, por dejarnos explorar nuestro potencial durante este proceso y por la gran disposición que me entregó a lo largo de este proceso.

Índice

RESUMEN

5

8

INTRODUCCIÓN	9
1. Antecedentes	11
2. Marco teórico	22
3. Formulación del problema	45
4. Pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos	48
5. Relevancia	49
6. Marco metodológico	50
CAPÍTULO II: TRAYECTORIAS SEXO-GENÉRICAS	56
1. La trayectoria de Roberto	56
2. La trayectoria de Andrés	59
3. La trayectoria de Francisco	62
4. La trayectoria de Danka	65
5. La trayectoria de Mike	68
6. La trayectoria de Carla	69
7. La trayectoria de Benjamín	72
8. La trayectoria de Daniela	75
9. La trayectoria de David	77
10. Reflexiones en torno a las trayectorias sexo-género	79
CAPÍTULO III: FORMAS DE DISCRIMINACIÓN DENTRO DEL ESPACIO EDUCATIVO	81
1. Institucionales	81
2. Del profesorado para/con la diversidad y disidencia	82
3. Del alumnado <i>heterosexual</i> para/con la diversidad y disidencia	85
3.1. Acoso homoerótico	86

1. Describiendo la masculinidad hegemónica ligada al espacio educativo	90
1.1. El deporte desde el masculino-hegemónico para el masculino hegemónico	97
1.2. La dinámica del <i>joteo</i> heterosexual interescolar y la diversidad/disidencia	100
2. Ser diversidad/disidencia en liceo de varones	103
2.1. La relevancia de los semejantes diversos y disidentes	109
2.2. La fuga del espacio en contextos escolares	114
3. Un liceo para varones y uno para maricones: desde el liceo <i>de</i> varones hacia el liceo <i>para</i> varones, la paria, el acoso, el deporte y el estatus heterosexual	115
1. Articulación escolar dentro de la institución en relación para/con la política heterosexual	118
2. Militancia política heterosexual: exclusión	120
3 Política escolar desde y para la diversidad	121
4. Notas sobre la organización política estudiantil y la diversidad sexual	123
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	126
La masculinidad hostil: desde discriminaciones puntuales al diseño del espacio social para un sujeto particular	127
Trayectorias y experiencias: la existencia dentro del grupo de semejantes	128
Frente a la hostilidad: la necesidad de la organización disidente	130
Educar en diversidad: puntos claves y motivaciones	131
7. Bibliografía	133
8.1 Leyes	140
8.2 Sitios Web	140

RESUMEN

A lo largo de la historia chilena la educación ha sufrido una serie de transformaciones en torno a la composición sexo-genérica de su cuerpo estudiantil, transitando hacia un modelo coeducativo. Sin embargo, al día de hoy continúan existiendo algunos liceos para hombres y otros para mujeres. No obstante, ¿qué ocurre con las diversidades y disidencias sexo-genéricas? Esta pregunta se relaciona con la realizada en la presente investigación, que tuvo como objetivo comprender las experiencias de los jóvenes estudiantes pertenecientes a la diversidad y disidencia sexo género que ingresaron a la enseñanza media en establecimientos educativos municipales exclusivos para varones en Santiago de Chile a partir del año 2013. De este modo, los principales hallazgos giraron en torno a: a) las trayectorias sexo-genéricas de los jóvenes entrevistados; b) las distintas discriminaciones que experimentaron; c) la relación que guarda la diversidad/disdidencia con la masculinidad, y cómo es la masculinidad misma; d) las formas de organización de la disidencia sexo-genérica en el espacio educativo. La investigación se realizó mediante un enfoque biográfico, utilizando técnicas cualitativas para producir la información, y la muestra se constituyó de 9 exestudiantes de liceos para varones de la región metropolitana que pertenecen a la diversidad y disidencia sexo-genérica -gais, bisexuales, mujeres transgénero y travesti, personas no binarias-.

Palabras clave: diversidad y disidencia sexo-genérica; heteronorma; masculinidad; jóvenes estudiantes; experiencia; liceo para varones.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo comprender las experiencias que tuvieron les¹ jóvenes de la diversidad y disidencia sexual² y de género que ingresaron a liceos municipales para varones en Santiago de Chile a partir del año 2013, y que ya egresaron de éstos.

El orden sexo genérico heterosexual se reproduce en distintas esferas de la vida cotidiana, y mediante distintas instituciones y estructuras sociales. En este sentido, ni la familia, ni los medios de comunicación o de entretenimiento ni las instituciones educativas, se salvan de participar de ese orden social y sexual en particular.

Mi experiencia particular en un liceo de varones, y la bibliografía, me permitieron percibir que éstos tienen dinámicas de masculinidad exacerbadas, que aumentan el recelo a la diversidad/disdencia y la misoginia al relacionarse con *el sexo opuesto*.

Mi enseñanza media la cursé en un liceo municipal de la comuna de Providencia, y en él conocí un lado de la masculinidad que no había vivenciado en los establecimientos mixtos. El contexto de homosocialización remarca ciertos patrones y mandatos de masculinidad que están presentes en otras esferas educativas también.

En este escenario, como parte de la diversidad sexual, logré presenciar una serie de discriminaciones tanto implícitas como explícitas; que marcan la experiencia individual.

¹ El presente documento está redactado con lenguaje inclusivo. Esto, pues busca representar a jóvenes hombres homosexuales, mujeres trans, y no binaries.

² Se utilizarán las palabras diversidad y disidencia sexo-género, en tanto corresponde a personas que tienen otra orientación sexual/identidad de género que la normativa, y que también pueden disidir, separarse y renunciar al orden establecido, rechazándolo, no deseándolo. Por cuestiones prácticas, se entenderá desde ahora en adelante que cuando me refiera a diversidad, también me estaré refiriendo a disidencia, y viceversa. También se podrá ocupar el término LGBTIQ+ en cualquiera de sus variables -LGBT+, LGBTQ+, por ejemplo-.

Resultó importante estudiar, ya con las herramientas y el ojo crítico de un sociólogo/a, cómo la experiencia nos permite dilucidar ciertos mecanismos que reprimen a la diversidad sexual y de género, sobre todo en un ambiente masculino.

Es importante estudiar estos fenómenos en retrospectiva, pues la experiencia y cómo percibimos ésta se compone de factores temporales, que marcan nuestro desarrollo como personas; por ende, un ejercicio de construcción biográfica resultó sumamente atinente para estudiar los fenómenos que hemos vivido en el pasado.

Para ello, utilicé un enfoque biográfico que me permitió comprender las experiencias pasadas de grupos particulares, conectando sus distintos momentos con los fenómenos y situaciones particulares, bajo sus mismos términos, valoraciones y definiciones.

La presente tesis fue constituida en 5 capítulos. El “Capítulo I: el problema de investigación”, en donde se construye y delimita tanto empírica como teóricamente el problema. Los capítulos II, III, IV y V, corresponden a los resultados y hallazgos, que giran en torno a las trayectorias sexo genéricas [Capítulo II], a las discriminaciones vividas en el espacio educativo [Capítulo III], a la masculinidad hegemónica en el espacio educativo, y la relación que la diversidad y disidencia guarda con ella [Capítulo IV], y a las estrategias de resistencia que despliegan los jóvenes parte de la diversidad/disidencia sexo-género en liceos para varones [Capítulo V]. Finalmente, el Capítulo VI corresponde a las conclusiones, en donde finalicé con el trabajo de tesis y establecí ciertos lineamientos para educar en diversidad.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes

En el presente apartado articulé tres ejes centrales para la delimitación del problema: la situación de la diversidad sexo-género en nuestro país, la construcción sexual de la escuela y, finalmente, la situación de la disidencia sexo-genérica en la escuela a nivel general, y en la escuela segregada por sexos y géneros a nivel particular.

1.1 Chile: discriminación sexual

Según el MOVILH (2020) en Chile la desigualdad hacia las personas no heterosexuales está presente en diversas esferas de la sociedad contemporánea. Asimismo, en el ámbito judicial y legislativo, el poder Ejecutivo y las fuerzas oficialistas en el congreso se han opuesto al matrimonio homosexual y a la adopción de un hijo/a por personas del mismo sexo; pues, la igualdad ante la ley es algo que se relativiza. Así mismo, según MOVILH (2020) la ley de identidad de género entró en vigor, pero excluyendo a niños y niñas.

Por otro lado, las denuncias por discriminación cuya razón de origen es la orientación sexual, expresión, o identidad de género incrementaron en un 58%, llegando a ser 1.103 casos de abuso. Sin embargo, el Movimiento por la Liberación Homosexual (2020) indicó que esto no implicó un aumento de la LGBTIQ+ fobia a nivel cultural, que venía en descenso a partir de 1991; pues el aumento de las cifras se explicaría porque los agresores multiplican sus acciones y aumentan el grado de violencia de sus acciones.

El incremento de las denuncias por violencia en espacios domésticos, según el MOVILH (2020) indicaría que las personas están cada vez ocultando menos sus identidades de género y sexuales, lo que implicaría un retroceso de la doble vida -entendida como la supresión de la identidad sexual o de género en ciertos espacios-, es decir, las personas se expresarían con mayor libertad.

Otro ámbito que marcan las desiguales relaciones de género y sexuales es la educación. Si bien en términos de inclusión el MOVILH (2020) reconoce que ha existido un avance, por la

inclusión de temáticas de diversidad en diferentes escuelas, aún estaríamos distantes de una situación de igualdad³, siendo la escuela un espacio donde se reproducen la discriminación y los estereotipos de género y sexualidad.

Según Cornejo (2017) existe una homofobia institucional que incide en el *bullying* homofóbico, que se da en mayor porcentaje en mujeres que en hombres. Sin embargo, esta cifra que perjudica mayoritariamente a estudiantes mujeres, podría deberse a que las familias de estudiantes varones -y ellos mismos- no denuncian con la misma frecuencia que las estudiantes mujeres. La discriminación por orientación sexual según el autor se debe a la imposición de la heterosexualidad como la expresión auténtica del ser humano; y la censura es producida por el poder.

Asimismo, el silencio sobre la disidencia impide que las identidades no heterosexuales se expresen, pues “el silencio heteronormativo contiene visiones homofóbicas, excluyentes del mundo, puesto que prioriza los discursos que unen la sexualidad a la reproducción, convirtiendo a la relación heterosexual en la única relación legítima posible” (Cornejo, 2017, p. 895).

De este modo la escuela no solo produce estereotipos en torno a la sexualidad, sino que también reproduce estereotipos en torno a lo que es ser hombre y mujer (Morgade, 2001). En efecto, a lo largo de la historia chilena podemos encontrar establecimientos educativos segregados por sexo, que podrían incluir ciertas peculiaridades respecto de la reproducción del género y de la sexualidad.

1.2 Construcción histórico-genérica de la escuela en Chile

En Chile a lo largo de la historia han existido distintos tipos de establecimientos educativos según su financiamiento: los municipales, los particulares pagados y, finalmente, particulares

³ Así se plantea por parte de los autores. Personalmente no creo en la igualdad como un horizonte de lucha política. Considero que debemos apuntar a una sociedad que se consolide en la diversidad, en donde cada quien se entienda como diferente. El principio que prefiero utilizar es el de equidad.

subvencionados. Estos han presentado entre sí una serie de diferencias en la educación que imparten; generando distintos resultados SIMCE y PSU (Contreras; Corvalán; Redondo, 2007).

Asimismo, las diferencias en resultados no solo dependen del tipo de subvención que mantenga al establecimiento, sino que la segregación territorial también es un factor importante. De este modo, los puntajes más altos en la región metropolitana se concentran en las comunas que reciben mayores ingresos, y los más bajos en las comunas que reciben menos (Miranda, 2017).

El sistema educativo chileno, como consecuencia de lo señalado anteriormente, evidencia una segregación socioeconómica y territorial en los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas (Contreras, Corvalán & Arredondo, 2007; Miranda, 2017). Sin embargo, el sistema educativo chileno a lo largo de su trayectoria evidencia otros tipos de desigualdades. Por ejemplo, los establecimientos segregados por sexo. Es decir, colegios para mujeres o para varones.

En 1813, se fundó el Instituto Nacional. Este, es considerado por Gómez (2015) como un establecimiento para formar ciudadanos de élite comprometidos con el país. No obstante, estaba dirigido solo a ciudadanos varones, pues incluso las mujeres de clase alta eran excluidas de aquel espacio educativo.

Según Gómez (2015) fue apenas en 1877 que se comenzó a impulsar la instrucción secundaria de la mujer, creando instituciones para continuar con su escolarización, pues en ese mismo año, se promulga el Decreto Amunátegui (Pérez y Rojas; 2020). Agregan, los autores, que los primeros liceos femeninos de iniciativa privada -con subvención estatal- se llevaron a cabo en Copiapó y Valparaíso en 1877, en La Serena, 1878 y en Concepción, 1883. Estos proyectos serían dirigidos hacia las mujeres de élite (Gómez, 2015).

Según Sánchez (2006; citado en Gómez, 2015) la creación de un plan de estudios particulares para mujeres implicaba para el estado una inversión, pues debían crearse instituciones propias para ellas. Este hito correspondió a la modernización del sistema educativo secundario, y solo impactó en las mujeres de élite (Gómez, 2015). Además, el autor agrega que esta

educación secundaria femenina estaba separada de la masculina porque cada una reproducía habilidades necesarias para ocupar distintos lugares dentro de la estructura productiva.

En 1910 se autorizó la coeducación en cinco establecimientos públicos, sin embargo la medida fue objetada por la biologización de los roles, en tanto se consideraba que las funciones correspondidas a la mujer eran distintas a las de los hombres, por lo que debían recibir otra educación, que respondiera a sus necesidades (Pérez & Rojas, 2020). A lo anterior se añade la supuesta inferioridad intelectual femenina, pues implicaría un desgaste mental llegar al nivel académico del hombre; y por el binarismo de género que contrapone al hombre y a la mujer, pues hombres y mujeres -supuestamente- eran muy diferentes para educarse en una misma aula (Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, 1913; citado en Pérez & Rojas, 2020).

En 1892, se crea el Liceo de Aplicación, cuyo objetivo era educar a varones. No obstante, según Pérez y Rojas (2020), entre 1904 y 1927, este liceo mediante la Sección Femenina del Liceo de Aplicación habría sido el primer establecimiento educativo con un proyecto *coeducativo*⁴.

La visión democratizadora del Liceo de Aplicación educó a las mujeres en las mismas condiciones que educó a los varones, utilizando los mismos currículums académicos. Si bien en los primeros años de la Sección femenina del Liceo de Aplicación fue de 13 alumnas, en 1910 crece exponencialmente, llegando a equipararse con la de la Sección Masculina (Archivo Escolar del Liceo de Aplicación, 1904-1924; citado en Pérez y Rojas, 2020).

En 1965, el gobierno de turno da pie a una reforma para que hombres y mujeres pudieran acceder de forma equitativa a la educación, esta reforma implicaría la construcción de establecimientos no segregados por sexo (Gómez, 2015). Pese al decreto generado en esos años, no se logró erradicar por completo los establecimientos educativos mono-género.

⁴No obstante, según la historiografía el primer establecimiento co-educativo fue el Liceo Experimental Manuel de Salas, fundado en 1928 (Pérez y Rojas; 2020)

Según datos del MINEDUC entregados a La Tercera, el año 2007 un 7% de los establecimientos educativos del país eran mono-género. Cifra, que según la misma entidad al año 2016 se redujo a un 3,8%. Incluso, al año 2018, según datos entregados por el mismo organismo estatal a EMOL (2018), dicha cifra se redujo a un 3,6%. Es decir, al año 2018 eran 418 los establecimientos educativos con proyectos segregados por sexo/género. De los cuales 1,4 eran de mujeres y 2,2 de hombres (MINEDUC citado en EMOL, 2018).

Por otro lado, al año 2018, el 5% de los establecimientos municipales eran mono-género, mientras que en el sector particular pagado un 3%, y en el área particular subvencionado solo un 2,2%. Estos establecimientos se encuentran concentrados en Santiago y Concepción, pues según el Ministerio de Educación, citado en EMOL (2018), estas son las comunas que tienen la mayor cantidad de establecimientos mono-género.

En síntesis, el proyecto de educación segregada por sexo que dio pie a la educación de hombres y mujeres en Chile ha ido transitando a lo largo de la historia hacia un modelo coeducativo. Al año 2018, si bien la cantidad de establecimientos exclusivamente de hombres o exclusivamente de mujeres han disminuido, siguen persistiendo.

Según Gómez (2015) uno de los principales factores por lo que estos colegios persisten, es por la tradición. Esta respondería a la formación de sujetos funcionales a fines capitalistas y al orden de género, así como también hallaría los fundamentos de su segregación en dichas estructuras (Gómez, 2015)

1.3 Antecedentes empíricos de la relación escuela-género-sexualidad

1.3.1 La escuela mono-género: desigualdad de género

Uno de los problemas que ha estado presente en nuestro sistema educativo, es la masculinización de las carreras relacionadas a la ciencia, ingeniería y matemática (STEM por sus siglas en inglés). En efecto, un estudio realizado por Arredondo, Velásquez y Vásquez (2019) indica que del 100% de investigadores en nuestro país, un 33% son mujeres. Ellas se encontraban ubicadas en un 26% en el sector privado, 33% en el sector académico y 38% en el sector público (Arredondo, Velásquez & Vásquez; 2019). Así mismo, el estudio afirma al

año 2019 que un 27% investigaba en ciencias naturales, 34% en ciencias médicas, 19% en ingeniería y 32% en ciencias sociales.

En la línea de lo planteado por Mizala (2018), el menor rendimiento de las mujeres en matemática durante la escolaridad incide en las decisiones y oportunidades académicas que se presenten a futuro, condicionando su ingreso a ciertas carreras -ligadas a STEM-, y por consecuencia, a ciertas oportunidades laborales. Cabe señalar que las prácticas pedagógicas sexistas instauradas en las salas de clase producen un menor rendimiento de las mujeres frente a los hombres en las áreas matemáticas y científicas.

En este sentido, la disminución de los colegios que segregan por sexo, y el paso a la coeducación, no resolvió las problemáticas asociadas a las estructuras sociales como la socialización diferenciada según sexo-género.

Paredes y Duarte (S.F)⁵ realizaron un estudio en donde, a través de modelamientos estadísticos se pretendió investigar el efecto que tiene en mujeres egresadas el haber estudiado en instituciones mono-género o mixtas en su postulación y aceptación en alguna carrera del área STEM.

El autor y la autora concluyeron que para las mujeres no hubo mayor relevancia en el tipo de colegio que estudien (en cuanto a composición de género) respecto a la elección de carrera que realizarán, y en la cual serán seleccionadas, pues el efecto en ambos casos es negativo. Por lo tanto, el efecto es negativo en ambos casos: la postulación a una carrera STEM y la selección de ella en una de estas.

Por su parte, Villalobos, Wyman, Schiele y Godoy realizaron una investigación respecto a cómo influye la composición de género en tres aspectos: el rendimiento académico, el ambiente escolar y la autoestima académica. Respecto al rendimiento académico, señalan que al menos en los resultados del SIMCE 2010 y 2011, no hubo diferencias en puntaje entre

⁵ <https://conicyt.cl/gendersummit12/wp-content/uploads/2017/12/Valentina-Paredes.pdf>

colegios mixtos y segregados por género, y que tampoco hubo diferencia entre ambiente escolar y autoestima académico (Villalobos, Wyman, Schiele & Godoy; 2016).

1.3.2 Masculinidad y sexualidad: la educación pública

Hasta ahora, los estudios que he citado no han tomado en consideración el cómo se vive y gesta la interacción de los sujetos en ambientes mono-género, ni cómo se reproduce la sexualidad de los individuos en ésta.

Un estudio útil para contextualizarnos es el realizado por Sebastián Madrid (2019), en este, se refiere a la formación de una masculinidad hegemónica en establecimientos educativos de élite. Si bien el autor no especifica la composición de sexo-género de los establecimientos, se dilucida en extractos de entrevistas que provienen de colegios para hombres.

Se puede concluir, gracias a 42 historias de vida, que la socialización entregada a esos estudiantes varones reflejó y potenció la subordinación de la mujer por debajo del hombre -diferenciando entre clases sociales-, además de la cosificación de la mujer y la heterosexualidad obligatoria (Madrid, 2019). Si bien las dinámicas propias de la élite es un tema que no se investigó, si dio un pie para comprender cómo se gesta la masculinidad y la heterosexualidad obligatoria en espacios compuestos solo por hombres.

Por otro lado, Ilabaca (2018) investigó la construcción de masculinidad en el Liceo Manuel Barros Borgoño, establecimiento que imparte educación segregada por género exclusiva para varones. Si bien el autor reconoce la existencia de masculinidades, da cuenta en el establecimiento una masculinidad hegemónica falocéntrica, heterosexual, que implica una fortaleza física y emocional que influye en la construcción de masculinidad en el establecimiento (Ilabaca, 2018).

En la misma línea, Ilabaca (2018) señala dos colisiones con la masculinidad, la primera consiste en que los estudiantes corroboran la idea de masculinidad con la que encuentran en el liceo. La segunda, consiste en una forma violenta que se presenta ante estudiantes que suelen venir de establecimientos mixtos. Cuando llegaron al liceo para varones, se encontraron con un espacio “hostil y poco receptivo al principio” (Ilabaca, 2018; P.82). A

esto agrega que, si bien, todos los establecimientos están bajo el yugo de la masculinidad hegemónica, en los de este tipo no sería fácil, pues en establecimientos coeducativos no resulta tan exigente, pues todo aquello que se asimile a la feminidad es discriminado más bien implícitamente.

El autor agrega que el humor sexista y machista se encuentran sumamente normalizados. No es castigado por las autoridades cuando se escuchan, incluso, son reproducidas por los profesores hombres de mayor edad (Ilabaca, 2018).

Otra investigación que me permitió reconocer las singularidades de los establecimientos educativos segregados por sexos es la realizada por Adriano Meschi (2018). Él se encarga de estudiar la masculinidad y las emociones en el Liceo de Aplicación, establecimiento monogénero para varones. Sus hallazgos se podrían sistematizar en dos vertientes: la primera: la masculinidad hegemónica, que evita hablar de emociones en tanto y cuanto dicho acto debilita la masculinidad. La segunda: el surgimiento de nuevas masculinidades en donde sí se habla sobre las emociones. En cuanto a los cuidados del resto, reconocería la relevancia de estas -las emociones-, más en la práctica, solo las evade. También sanciona la expresión de afecto entre pares, asignándoselo a mujeres y homosexuales, lo mismo ocurre con el llanto.

Por otro lado, Meschi (2018) señala una ruptura en el engranaje “simbólico/práctico entre masculinidad hegemónica, homofobia y represión de los afectos” (P.96). Esto por el surgimiento de perspectivas que escapan a la masculinidad hegemónica e integra la sensibilidad en sus espectros emocionales. Dejando de asignarle la expresión de emociones y afectos a los pares a homosexuales y mujeres.

Sin embargo, el autor indica que la clausura y supresión emocional constituye un eje central en la construcción de la masculinidad, sobre todo en contextos de homo-socialización, como es el caso del Liceo de Aplicación (Meschi, 2018).

En estas mismas líneas, Flores (2017; cit. En Farías, 2019) investigó respecto de los mandatos de género en la escuela adultocéntrica, en contextos de homo-socialización. En esta, señala que las identidades joviales “(...) están subordinadas al saber y poder del mundo adulto, al

poder de la mayoría como condición de dominio. La relación entre las familias y el liceo funciona como un continuo del patriarcado adultocéntrico” (P.205).

Así mismo, la homo-socialización garantiza la reproducción del orden sexo genérico y adultocéntrico, pues se refuerzan las posiciones sociales de dominación mediante las prácticas (Farías, 2019).

1.3.3 La escuela y la discriminación sexual

Según Cornejo (2017) el 64% de las denuncias por razón de discriminación sexual en establecimientos educativos fueron realizadas por mujeres. Sin embargo, esto sería porque las familias de varones consideran que el castigo hacia el estudiante LGBTIQ+ es correcto (Cornejo, 2017). Además, el autor señala que alrededor del 70% de las denuncias corresponden a estudiantes de enseñanza media.

Dentro de las principales causales de denuncia, Cornejo (2017) reconoce siete. Estas son, la cancelación de matrícula, expulsiones sumarias, suspensiones provisorias o matrícula condicional, el cierre anticipado del año escolar, la negación de matrícula, la sugerencia por parte del establecimiento a los padres de cambiar al alumno de establecimiento educativo⁶ y finalmente, el obligar al estudiante disidente sexual a dar exámenes libres.

Sin embargo, el autor afirma que existen otros mecanismos de discriminación dentro de los manuales de convivencia escolar. E incluso, Cornejo (2017; P.889) reconoce discriminación por parte de los mismos agentes escolares, como “(...) directivos, profesores, paradocentes, centros de padres y compañeros de las víctimas”. Esto mediante el *Bullying Homofóbico*, que consta de “(...) insultos, agresiones verbales, malos tratos psicológicos, rumores mal

⁶ Esta noción del problema es del autor. En términos de cómo se estructura el mundo social desde el adultocentrismo es discutible cómo se plantea la idea, pues podría implicar que el joven no tiene decisión sobre su permanencia o no en el establecimiento, siendo que éste es el único (entre el/ella y sus padres) que asiste a éste.

intencionados, interrogatorios en procura de confirmar una identidad disidente y acusaciones de acoso sexual” (Cornejo, 2017; P.889).

Según Cornejo (2017) el hostigamiento que sufren las víctimas, y las consecuencias que este acarrea, “no se origina por el acoso de los pares, sino de los directivos y profesores de los establecimientos denunciados”. Es decir, el prejuicio tiene como efecto que los pares “repliquen conductas discriminatorias e incurran en bullying homofóbico hacia (...)” (Cornejo, 2017; P. 892) sus compañeros pertenecientes a la diversidad sexual.

A partir del año 2011 entró en vigor la Ley Anti-Bullying (Ley N°20536), y junto con esta se realizó una encuesta sobre violencia escolar (Cornejo, 2018). Y en 2012 el congreso chileno aprobó la Ley Antidiscriminación (Ley N°20609), tras el asesinato y la tortura de Daniel Zamudio (BBC, 2012). Esta ley busca resguardar el derecho de las personas que han sido discriminadas arbitrariamente (Ley N°20609)⁷.

En este sentido, a nivel legislativo constituye un antes y un después en la situación legal en torno a como judicialmente se observan las discriminaciones que la disidencia sexo-genérica vive, al esmerarse por resguardar la identidad de las personas LGBTIQ+.

Sin embargo, y pese a los intentos legislativos por acabar con la discriminación Cornejo (2017) señala que el currículum nacional invisibiliza a las diversidades, y lo define como un currículo nulo, y denuncia la falta de preparación de los docentes.

⁷ El cómo se aplican las leyes es un tema que no está exento de críticas, pues la *justicia* no necesariamente se aplica como está pensada. Sin embargo, el tematizar y legislar sobre ciertos aspectos, como la discriminación nos abre a dos interpretaciones posibles, relacionadas entre sí: la necesidad de cambiar aspectos y de nuestra sociedad -cuya única estrategia no es el derecho-, y la presión de ciertos grupos por que se legisle a favor de su integridad. Es decir, se aprecia el cambio de paradigma, y el *castigo* de la discriminación como un aspecto que da cuenta legal de transformaciones dentro de nuestra sociedad, pero la punición no es la solución, en tanto al año 2016 no existía currículum que visibilizara a las diversidades y disidencias sexo-genéricas (Cornejo, 2016), y que produjera un cambio que educara e inculcara otras conductas.

Así, el MOVILH (2008) afirma que parte del problema es la poca presencia que tienen los temas relativos a la disidencia sexo-genérica en las aulas. Sin embargo, y pese a que la discriminación siga existiendo y generándose por la falta de medidas preventivas, definitivamente constituye un logro el tener mecanismos judiciales para resguardar la diversidad.

En este sentido, es pertinente situar el conocimiento que hay respecto a los mecanismos y formas de discriminación en contextos educativos mono-genéricos. Una investigación realizada por Araya (2018) en el Liceo Manuel Barros Borgoño, respecto a las representaciones que sus estudiantes tienen respecto de las identidades disidentes a la heteronorma, señala que las representaciones son esencialistas, binarias, que establecen relaciones entre el sexo, el género, y las prácticas sexuales. Sin embargo, los alumnos disidentes romperían con ese esquema.

De este modo, la autora acusa una represión a las identidades disidentes de jóvenes estudiantes mediante diversos mecanismos que se inscriben en los cuerpos de los estudiantes, provocando aislamiento, marginación y estigmatización. Asimismo, la autora señala que los estudiantes homosexuales son víctimas de prácticas sexistas y homofóbicas.

Según Iacoponi, Loyola & Mellado (2013), quienes investigan respecto de las experiencias de jóvenes homosexuales en liceos municipales de varones, es posible señalar que hay violencia verbal y física hacia los homosexuales, existiendo discriminación tanto por compañeros como por profesores y profesoras, no existiendo -en ese entonces- mecanismos institucionales para evitar o sancionar discriminación.

En este sentido, los estudios que señalé anteriormente, permiten indicar cómo la educación segregada por sexos exclusivamente para varones tiende a resaltar aspectos ligados a la sexualidad como la homosexualidad obligatoria, cosificación de la mujer, supresión de las emociones, entre otros.

Un elemento relevante de destacar de la mayoría de las investigaciones es que se centran en la diversidad sexual desde la figura del varón homosexual, dejando atrás otras vivencias que también se ven afectadas por el orden sexo/género.

2. Marco teórico

En el presente apartado definí, delimité y construí los conceptos centrales que constituyeron la realidad social que analicé en esta investigación. El trabajo que realicé fue con jóvenes parte de la diversidad sexo-genérica que estudiaron en liceos municipales de varones. En este sentido, es necesario conceptualizar: sistema sexo/género; heteronormatividad, la masculinidad en tanto constructo hegemónico relacionada a la socialización entre pares y semejantes, lo juvenil en relación al adultocentrismo y al orden genérico sexual, la reproducción sexo-genérica en la escuela y finalmente, la experiencia.

2.1. Sistema sexo/género

El concepto género surgió para desnaturalizar atributos asignados a la mujer (Puleo, 2002). Sin embargo, no existe un real consenso sobre qué es el género; pues, con el paso de los años, se han producido distintas definiciones respecto a lo que es.

El género para Scott (1989) es un elemento que constituye relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales. Además, es una forma de organización primaria de las relaciones de poder. Los cambios en esta organización implican cambios en las relaciones de poder. En su definición Scott (1989) reconoce cuatro elementos: 1) los símbolos culturalmente disponibles que implican representaciones simbólicas; 2) conceptos normativos respecto las representaciones; 3) organización social y política; 4) identidad subjetiva. Por otro lado, agrega que el género constituye las relaciones de poder, articulando este campo. La noción de poder señalada se basa en Foucault (Foucault citado en Scott; 1989) y refiere a un poder fragmentado que no se guarda para sí mismo. Scott (1989) finalmente señala que la oposición binaria entre hombre y mujer es una construcción simbólica en torno a los cuerpos.

En la literatura es posible encontrar una versión más reciente de Joan Scott (2011) en donde señala que tras críticas de Butler al concepto género (2002, citada en Scott, 2011), este comienza a ser entendido como la construcción sobre el sexo. Es decir, ya no es la diferencia sexual la que da forma al género, más bien, es el género quien estructura y dota de sentido a la diferencia sexual, siendo incluso ésta, construida social y simbólicamente.

En efecto, Butler (2002) señala que el mismo sexo es una construcción social performativa. Es decir, el sexo se construye mediante la integración de normas enunciadas en forma de leyes. Entonces, el mismo cuerpo como tal no adquiere un significado innato, depende de una significación que integra. En suma, el sujeto llega a generizarse asumiendo dentro de sus límites territoriales las normas regulatorias del sexo.

Por otro lado, para Lauretis (2000) el género es una construcción sociocultural. El sistema sexo/género es, en efecto, semiótica. Así mismo, las representaciones de género asignan posiciones sociales diferentes, y además tienen implicancias en la realidad. El género es, en suma, representación construida socialmente, por lo tanto, no es propia de los cuerpos que lo habitan. Así mismo, el género no deriva de la natural diferenciación sexual. Según Lauretis (2000) el género ha persistido mediante diversas tecnologías que reproducen sus significados y representaciones sociales que a su vez implican relaciones de poder. Tecnologías de género como el cine, los discursos institucionales, entre otros.

Para H. Moore (1991) la construcción cultural del género implica un análisis de los símbolos en torno a éste y a los estereotipos sexuales. Además, permite explicar la variedad de interpretaciones culturales respecto al ser hombre y ser mujer. Es necesario develar el sistema de valores y significados en torno a la categoría género. La concepción cultural de hombre y mujer se estructuraron para esta autora (Moore; 1991) en torno a la maternidad, paternidad, familia y hogar. Sin embargo, las nociones presentes en los sistemas simbólicos también serían construcciones culturales, pues la esencia de maternidad y paternidad son productos históricos.

Por otro lado, Bourdieu (2000) señala que el género opera como un habitus -sistema de disposiciones que el sujeto integra y que condiciona las posibilidades de éste-. El habitus involucra la socialización del sujeto bajo estructuras que condicionan su desarrollo, es producto de la historia y consta de esquemas corpóreos y psíquicos de percepción y acción.

En esta línea, Bourdieu (2000) afirma que el habitus naturaliza valores y normas que estructuran disposiciones. Para Bourdieu (2000) el género son aquellas construcciones culturales a partir de una diferenciación biológica. Esta diferenciación estructuraría

simbólicamente el mundo de forma binaria, por ejemplo, blanco (femenino) y oscuro (masculino); día (femenino) y noche (masculino); doméstico (femenino) y público (masculino). En conclusión, son construcciones opuestas asociadas a atributos y roles que la sociedad jerarquiza.

El género para Rubin (1986) es la división de los sexos socialmente impuesta. Para la autora, el género va más allá de la identificación con un sexo, pues también involucra sentir atracción por otro sexo. En efecto, según Rubin (1986) la división sexual del trabajo implica, explícitamente, la necesidad de un hombre y una mujer, que se materializan en el matrimonio como heterosexuales. En efecto, para Preciado (2016) el género es una construcción social heterocentrista.

Connell (1997) señala el género como un ordenamiento de la práctica social; e indica que:

“(…) la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana. Este escenario incluye el despertar sexual y la relación sexual, el parto y el cuidado del niño, las diferencias y similitudes sexuales corporales” (Connell, 1997; P.6).

En la autora, es posible apreciar el género como un orden social estructural que relaciona la organización de la sociedad con los cuerpos sexuados, pues Connell (1997) se refiere a escenario reproductivo y no a *base biológica* para referirse a “(…) un proceso histórico que involucra a los cuerpos y no a un conjunto fijo de determinantes biológicas” (P.6). Además, deja en evidencia una relación entre el género y las prácticas sexuales en tanto el género refiere a un cuerpo sexuado, cuya construcción no remite a *determinantes biológicas*.

Asimismo, se establecen patrones de qué es aceptado para un hombre y para una mujer, existiendo cuerpos que inscriben exitosamente dichas regulaciones, y cuerpos que no. En términos de Butler (2002) eso establece la diferencia entre un cuerpo que importa y uno que no. En síntesis, es posible identificar que existe una normatividad que condiciona los cuerpos.

Es decir, el género, es la construcción e imposición de una diferencia sexual que suprime las similitudes sexuales entre varones y hembras; además, de un sistema que categoriza y

binariza diversos aspectos de la vida social. En toda situación, el género es una construcción del cuerpo en tanto cuerpo sexuado.

El sexo, según Laqueur (1994) es algo contextual y político. En efecto, el cuerpo no genera sexo por sí solo, pues la construcción de un cuerpo humano de un solo sexo, en donde el cuerpo de *la mujer* es otra versión del cuerpo del *hombre*, o que el sexo se algo dual en donde cada cuerpo es distinto, responde más que a un progreso científico a una cuestión epistémica y política.

En efecto, el cuerpo resulta sumamente complejo, pues el sexo no es una categoría permanente física, e incluso las verdades consideradas científicas respecto al sexo, y la diferencia de estos, constituyen parte de los debates políticos, sociales y culturales (Fausto, 2006). Así mismo, aquello que constituye al mundo vivo no son verdades absolutas, sino que se enraízan en la historia y las prácticas de sociedades específicas (Fausto, 2006).

Por ende, tanto la construcción de un cuerpo, como cuerpo sexuado masculino, o femenino en su oposición, no es una verdad científica, pues la forma en que nos aproximamos al cuerpo mediante la ciencia constituye una realidad epistemológica particular. Además, la atribución de características femeninas o masculinas a cada respectivo cuerpo no encontraría un real sustento en la biología, en tanto según Laqueur (1994) y Fausto (2006) las hormonas tampoco se dividen en categorías sexuales rígidas.

En esta línea, Laqueur (1994), relata la construcción del sexo masculino y femenino, y cómo el cuerpo de la mujer pasó de ser el cuerpo del hombre, pero menos desarrollado; es decir, equiparando los labios vaginales con el escroto, los ovarios con los testículos, a comprenderse como un cuerpo humano paralelo al del hombre, sentando las bases modernas de la diferencia sexual. En este sentido, Rubin (1989) señala que el género como identidad, resalta las diferencias sexuales por sobre las similitudes del cuerpo sexuado.

Por otro lado, desde la Sociología de la Sexualidad, Guasch (1993) señala que el sexo es producto de la actividad social, que a su vez es controlado socialmente por las sociedades occidentales. Al sexo, según Guasch (1993) “Se le prescriben y proscriben espacios, tiempos, modos y maneras. Las conductas sexuales son conductas sociales (...)” (P. 107).

El sexo masculino y femenino se asocian a una particular forma de *reproducción*. Así, según Rubin (1986) las leyes del sexo emergen desde una religiosidad que ve el erotismo placentero como algo negativo. Y en términos de Guasch (1993) “(...) las disidencias sexuales son perseguidas en nombre de la religión (...)” (P.108), siendo perseguida toda conducta que no se oriente a la reproducción de la especie humana.

Sin embargo, para Guasch (1993) hoy en día no es la religión quien persigue la *desviación* sexual, sino que esta es perseguida bajo el yugo de la medicina moderna, pues “La Medicina sustituye a la religión, el perverso al sodomita, y el enfermo al pecador” (P.111). Sin embargo, hasta la primera mitad del siglo XIX el principal encargado de perseguir a las disidencias sexuales y de género era el Derecho (Guasch, 1993).

El trato que la sociedad entrega a la sexualidad misma, deviene del esencialismo del sexo que prima en los saberes populares de occidente, en donde el sexo es “(...) inmutable, asocial y transhistórico” (Rubin, 1986; P.13). Además, según la autora, la sociedad valora las prácticas sexuales desde un sistema jerárquico de valor, en el cual se establece un tipo ideal de una monogamia heterosexual estable, que excluye y estigmatiza al resto. En esta línea, luego siguen parejas heterosexuales no casadas y menos estables, para luego continuar con homosexuales estables, y a continuación, homosexuales promiscuos, travestis, transexuales, sadomasoquistas y prácticas sexuales intergeneracionales.

El sistema sexo/género como consecuencia, corresponde a las disposiciones mediante las que la sociedad transforma la sexualidad biológica en producto humano. Es un sistema neutro que denuncia un orden de género determinado, describiendo las relaciones de subordinación que existen en determinada sociedad; pues toda sociedad está dotada de un orden de género, ya sea patriarcal, igualitario o matriarcal (Rubin, 1989). La actividad humana, para la autora, modifica al sexo. Por ende, el sexo es entonces, producto social. Así mismo, las opresiones sexo genéricas son opresiones como tal sólo dentro del marco de relaciones sociales en las que se sitúa (Rubin, 1989). Ahora bien, otras autoras como Connell (1997) señalan que el ordenamiento del deseo -como práctica social- está dado por el orden de género. Sin embargo, comprendí para fines de la presente investigación al sistema sexo/género como un ordenador social superior al género, que es capaz de estructurar este y las relaciones sexuales

en torno al deseo y al afecto. Reemplazar género por sistema sexo/género constituiría, de nuestra parte, una atribución ordenadora a una categoría que es ordenada por una estructura social.

2.1.2. Propuesta teórica

El género es, en suma, la construcción social de los mismos cuerpos. Es decir, no se es hombre o mujer por el simple hecho de nacer con determinado genital; sino que se llega a hacer mediante la integración de normas que se inscriben en los diversos cuerpos, y que traen diversas implicancias para éstos. Es decir, mediante la integración de normas sociales se construye un cuerpo sexuado y generizado.

Sin embargo, el cuerpo sexuado se construye simbólica y socialmente en torno a características sociales que se le atribuyen como naturales. Esto, no implica que el sexo no exista, ni que el progreso en torno al conocimiento biológico de los sexos sea inválido.

Las características construidas en base al género, como los roles y los símbolos son asociadas a los sujetos de manera sexuada. Es decir, símbolos y roles *de* mujeres ligadas al sexo femenino y las *de* hombres al sexo masculino. En esta línea, lo considerado diverso es lo que escapa de la normatividad sexual y genérica. En este sentido, cabe destacar al género, como construcción binaria en las sociedades occidentales construye mandatos sexuales en torno a la dirección del deseo erótico y afectivo.

En consecuencia, el sistema sexo/género como regulador de las relaciones sociales sexuadas y generizadas, es producto de la sociedad, y en ningún caso responden a un orden natural de la sociedad. Es más, dichos órdenes se producen y reproducen mediante diversos dispositivos del sexo y del género, como el cine, o la escuela que norman el desenvolvimiento de los sujetos.

Así, el sistema sexo/género constituye una categoría más amplia que género para comprender el ordenamiento que tienen las relaciones humanas entre seres sexuados.

En suma, el sujeto por el que las diversas tecnologías del género velan por reproducir no solo es el hombre con pene y la mujer con vagina, sino que, además, es heterosexual. En términos de Flores (2008, P.17):

“El género promueve un encadenamiento de significaciones que insiste su estabilidad y permanencia: existen dos sexos (determinados por los genitales pene/vagina). Dos cuerpos (varón/mujer), dos géneros (femenino/masculino) y un deseo, con una dirección obligatoria y compulsiva hacia el sexo opuesto (heterosexual)”.

Asimismo, el sistema sexo género genera una normatividad que estigmatiza a las prácticas sexuales y genéricas que no le corresponden, dado un sistema de valorización jerárquico (Rubin, 1989). Ahora bien, ¿cómo se constituye determinada normatividad en el sistema sexo género? Para comprender dicha normatividad, es preciso que desarrollemos qué se entenderá por heteronormatividad.

2.2. Heteronormatividad

Según Guasch (1993) previo a la revolución francesa era la religión quien se encargaba de mantener un orden social en torno a las relaciones sexuales. Sin embargo, el autor sostiene que hubo un paso desde la religión hacia la medicina como guardianes de dicho orden. Pues Guasch (1993) afirma que:

“Tras la crisis del Antiguo Régimen la legitimidad para el control social del sexo cambia. Se retiene la noción de contra natura, pero el transgresor de las normas socialmente previstas para el sexo deja de ser pecador para convertirse en enfermo (...). En ese momento entran en crisis los modelos clásicos de control social del sexo. Es preciso articular otros, diferentes, sutiles, aparentemente libertarios” (P.113).

Así, según Adrienne Rich (1980) la heterosexualidad no es una simple opción sexual, sino que es una imposición que coarta la *libertad* de elección. En esta línea, Wittig (2006) señala que los discursos que oprimen a las lesbianas y los gays “(...) dan por sentado que lo que funda la sociedad, cualquier sociedad, es la heterosexualidad” (P.49); y agrega que la heterosexualidad funciona como principio ordenador de la sociedad.

Del mismo modo, Wittig (2006) señala que la heterosexualidad responde a aspectos sociales y políticos más que a prácticas particulares de sujetos individuales; llegando a referirse al *contrato sexual* como “acuerdo entre sistemas teóricos y epistemológicos modernos de no cuestionar el a priori del género y sostener que la oposición sociosexual entre hombre y mujer sea el momento necesario y fundante de toda cultura” (P.126). En suma, la heterosexualidad es comprendida más allá de las prácticas sexuales por las que los sujetos puedan optar, sino que es comprendido como un orden social.

En este sentido, Warner propone el concepto de heteronormatividad. Esta es entendida como:

“(…) aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente -es decir, organizada como sexualidad- sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se le percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección que se crea con manifestaciones contradictorias -a menudo inconscientes, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones. (...) Por lo tanto, la heteronormatividad es un concepto diferente de heterosexualidad, la cual organiza la homosexualidad como su opuesto. Dado que la homosexualidad no puede poseer jamás la corrección tacita e invisible para la formación social que si posee la heterosexualidad, no sería posible hablar de la homonormatividad en el mismo sentido”. (Berlant & Warner; 2002; P.230).

Por su parte, Flores (2008) agrega que la heteronormatividad manifiesta una normalidad que es heterosexual, que implica dirigir el deseo hacia el sexo *opuesto*, y una identificación con el propio sexo; marcándose por rígidos binarismos de género. También señala que la heteronormatividad constituye un poder coactivo que excluye a quien no le corresponde, demostrando “(…) ser una política opresiva que, como garantía de su eficacia, nunca es formulada explícitamente, presentándose como <natural> y también universal y normal” (Flores, 2008; P.18)

En complemento con lo anterior, Butler (2007) afirma que el régimen heterosexual se esmera en ajustar la materialidad del sexo a partir de normas que regulan su hegemonía; por lo tanto, existe una matriz cultural que no permite identidades cuyo género no corresponda a su sexo -según lo esperado-, ni identidades cuyo género y sexo no correspondan con la dirección del deseo sexual que la sociedad espera.

En suma, comprendí la heteronormatividad como la heterosexualidad establecida a modo de principio organizador de las sociedades occidentales, que privilegia las prácticas heterosexuales en detrimento de aquellas que no son heterosexuales.

Además de la dirección del deseo erótico en un sentido previamente establecido, implica la adopción, aceptación y asimilación de la categoría genérica que corresponde según el sexo de *nacimiento*⁸. En otras palabras, fue entendida como parte de la heteronorma, aquel orden particular que establece una normatividad en torno al cuerpo, en tanto cuerpo sexuado y cuerpo sexual. Es decir, a la heterosexualidad no sólo se asocia una dirección deseable -o dígase obligatoria- en la cual dirigir el deseo sexual; si no que también se establecen patrones de conductas asociados a la masculinidad y feminidad.

En esta línea, los establecimientos educacionales exclusivamente masculinos producen y reproducen lógicas sumamente masculinas y heteronormadas, pues el espacio de interacción se condicionaría por la composición genérica del estudiantado; generando recelo a la diversidad sexual y de género, dado el régimen heteronormativo imperante en las sociedades occidentales.

En este sentido, la diversidad y disidencia sexo/género corresponde a aquel colectivo que no cumple con las reglas hegemónicas del género ni del sexo en tanto constituyen categorías heteronormadas. En términos de Butler (2002), se encuentra en aquellos cuerpos que no

⁸ Al referirme a *sexo de nacimiento*, hago alusión a la asignación sexual que se realiza desde el *descubrimiento* del sexo de él o de la bebé en cuestión. Es decir, el sexo comprendido como una construcción social asignado desde el descubrimiento genital del bebé, genital al que se le asocian características aparentemente *intrínsecas*, como la orientación del deseo sexual, y la asimilación de la feminidad o masculinidad como categorías socialmente genitalizadas.

inscriben exitosamente las normas del sistema sexo/género. Es decir, aquella corporalidad que no es el hombre ni la mujer deseados por la sociedad; es aquel sujeto que no orienta su deseo sexual, necesariamente, al sexo *opuesto*, tampoco es aquel que inscribe las normas femeninas ni masculinas acorde a lo que *su genitalidad* indica.

Para efectos de la investigación que realicé, la disidencia sexo/género se constituyó como aquellos que no inscriben exitosamente los mandatos que la masculinidad ni la heteronorma proclaman. Ahora bien, en este contexto que hemos investigado, que tiene forma en un escenario compuesto por mayoritariamente hombres, que constituye un espacio heteronormado, ¿qué rol juega la masculinidad? ¿cómo se relaciona con otras estructuras sociales? ¿Y con otras formas sociales?

2.3. De la masculinidad, la desviación, el adultocentrismo y los liceos municipales

2.3.1. Masculinidad como regla y la trayectoria sexo-genérica en contextos de hom-socialización juvenil dentro de la escuela municipal

Al referirme a la masculinidad, he hecho alusión a un orden y no a prácticas individuales (Connell, 1997). Por lo tanto, aquello considerado como masculinidad o feminidad refieren a “(...) configuraciones de prácticas de género” (P.7). Por configuración, la autora refiere al proceso en el que las prácticas se configuran, que debe ser estudiado desde una visión dinámica de la organización de prácticas, para comprender la feminidad y masculinidad como proyectos de género. Según Connell (1997; p.7) “estos son procesos de configuración de la práctica a través del tiempo, que transforman sus puntos de partida en las estructuras de género”.

Dicha configuración, estaría presente en cualquier división que se estudie del mundo social, estando presente en el Estado, la escuela y el trabajo. El Estado, por su parte, es señalado por Connell (1997) como una institución masculina; sin embargo, esto no por su composición genérica de los individuos que trabajan en él, sino, que porque “las prácticas organizacionales del Estado están estructuradas en relación al escenario productivo” (P.8). Y remiten a una configuración interna de prácticas; como la avasalladora contratación masculina, la división

interna del trabajo, etc. Del mismo modo, para la presente investigación me planteé la escuela como un espacio masculinizado, que además de estructurarse bajo la masculinidad, está -al menos en todos los liceos que estudiaron los jóvenes- compuesto por varones⁹.

Las masculinidades, por lo tanto, refieren al orden sexo/género en tanto son organizaciones prácticas de éste. Y es preciso comprender cómo las masculinidades interactúan con otras estructuras, como la clase social y la raza (Connell, 1997) y la generación.

Por otro lado, Kimmel (1997) señala que la masculinidad consiste en un conjunto de significados dinámicos que se construyen mediante la relación con el mundo, con nosotros y con otros; por lo tanto, lo masculino -o viril- responde a la historia y es construido socialmente. Además, los significados culturales de masculinidad se constituyen en contraposición a la femineidad (Connell, 1997); minorías raciales y sexuales (Kimmel, 1997).

En esta línea, Kimmel (1997) señala que la masculinidad es ante todo un elemento construido socialmente que no corresponde, naturalmente, a aspectos biológicos del cuerpo. Es decir, la virilidad y sus atribuciones en tanto categoría social no constituye un atributo innato de los cuerpos sexuados como masculinos.

El comprender las masculinidades desde una esfera semiótica, es decir, comprenderla desde los significados culturales de ésta, permite comprender que tanto lo masculino como lo femenino pueden ser entendidos sólo dentro de un sistema de símbolos; por lo tanto, “ninguna masculinidad surge, excepto de un sistema de relaciones de género” (Connell, 1997; P.6). Es decir, responde a un sistema sexo/género.

Por lo tanto, la masculinidad no debe ser comprendida como un objeto, sino que debe ser comprendida como “procesos y relaciones por medio de los cuales hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género” (Connell; 1997; P.6); y la masculinidad, por consecuencia, puede ser definida como “al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, y los

⁹ En el próximo apartado me refiero a los grupos de pares masculinos.

efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (Connell, 1997; P.6).

Connell (1997) introduce el término masculinidad hegemónica¹⁰ y masculinidad marginada. La masculinidad hegemónica corresponde a “(...) la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (P.11); Y también señala que “(...) garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (P.12). Es decir, por un lado, nos encontramos con la masculinidad hegemónica que responde a procesos históricos y que es dinámica, y que busca garantizar la subordinación femenina. Y, por otro lado, nos encontramos con la subordinación de masculinidades marginadas, como lo es la masculinidad homosexual, que implica su subordinación por parte de la heterosexual; asimilando la homosexual a la femineidad (Connell, 1997).

Antes de adentrarme en la relación que la masculinidad hegemónica guarda con las diversidades sexuales y de género, es preciso profundizar en qué es la primera. Según Bonino (1997) la masculinidad hegemónica es un modelo social hegemónico impositivo, que establece maneras particulares de configurar la subjetividad, el cuerpo, e incluso la posición existencial de los hombres; sin embargo, existen masculinidades periféricas, que se definen a partir de puntos de fuga de la masculinidad hegemónica y no por transformaciones de ésta (Bonino, 2002).

Sin embargo, para Bonino (2002) la masculinidad hegemónica encuentra una serie de creencias en su matriz: el primero, la autosuficiencia prestigiosa, que consiste en creer que el hombre debe ser autosuficiente, cumpliendo una serie de mandatos que se traducen en no apoyarse en nadie, ser independiente, y valerse por uno mismo. El segundo, corresponde a la belicosidad heroica, y consiste en que el hombre debe ser un luchador, fuerte y valiente. El

¹⁰ Nadie puede cumplir con la masculinidad hegemónica. Esto es una idea de lo que el hombre debe ser. Tal como idea, se presenta en los imaginarios. Ahora bien, la realidad funciona en grados, qué tan cerca se está de la masculinidad hegemónica como parámetro ideal, y que tan lejos se está de esta, describe el grado de marginalidad.

tercero, denominado el respeto por el valor de la jerarquía, consiste en creer que el hombre ocupa una jerarquía superior dentro de la estructura, por lo tanto, este sería la autoridad. La cuarta creencia señala que el hombre hegemónico es superior y diferente a las mujeres y a los varones menos masculinos.

En esta misma línea, Madrigal (2006) señala que algunos imperativos y normas de la masculinidad hegemónica latinoamericana son: “restricción emocional, homofobia, modelos de control, poder y competencia, placer falocéntrico, obsesión por logros y éxitos, lo masculino como norma, norma en la que es fundamental mantener la imagen de macho ante los otros” (P.54)

Valiéndome del último aspecto de la matriz de creencias, y en la homofobia que señala Madrigal (2006), es posible señalar que el hombre no solo siente superioridad ante las mujeres, si no, que también por hombres considerados homosexuales. Así, Kimmel (1997) señala que la masculinidad rechaza el deseo homoerótico al considerarlo femenino; utilizando la homofobia como mecanismo para asegurarse que no se le confunda con homosexual; puesto que la masculinidad hegemónica es heteronormativa, pues considera la heterosexualidad como una característica fundamental (Bonino, 2002).

En este sentido, la masculinidad compromete la heterosexualidad, y se relacionan a modo de asociación en la heteronormatividad. Sin embargo, cabe cuestionarse por cómo se establece como norma, y los impactos que tiene.

Si bien la masculinidad y heterosexualidad no constituyen solo una normatividad, si no que son en parte un principio organizador de la sociedad, es preciso que también se establecen como principios de *normalidad*; operando como una regla. Por ello, es necesario comprender teóricamente cómo se constituye la heteronormatividad, y la masculinidad, en una normalidad.

En términos de Becker (2018) las reglas establecen lo correcto de lo incorrecto; y quienes no siguen las reglas establecidas son considerados *outsiders*. Las reglas que etiquetan como desviado a quien no las sigue, son producto de la sociedad en tanto, las reglas son impuestas mediante conflictos de poder, y en tanto la reacción que la sociedad tenga al no seguir

determinadas reglas es la que genera marginación y/o desviación; y es en este proceso en el que se consigue etiquetar a una persona como desviada. Es decir, la etiqueta surge mediante un proceso de interacción y valoración (Becker, 2018).

Es decir, aquellos cuerpos que no responden a la masculinidad hegemónica, o que radicalmente disienten de la masculinidad, son considerados y etiquetados por la sociedad como desviados; pues no se consideran dentro de lo heteronormado. Ya sea, en términos de Butler (2007), quien no coincide su sexo con su orientación sexual, o su sexo con su género, según lo que la sociedad, en términos de Becker (2018) establece como lo *normal*.

Así, al develarse el rasgo que genera marginación al individuo, se convierte en un rasgo central, que lo diferencia del resto (Becker, 2018); en el sentido de convertirlo en un individuo que rompió reglas que el resto no. De este modo, el rasgo que desvía al individuo de lo establecido como normal se torna un rasgo característico de él. Así, la carrera de desviación (o trayectoria) consiste en términos de Becker (2018), en el camino mediante el que alguien asume la etiqueta de desviado como parte de sí, desde que infringió la norma, hasta que se unió a un grupo de desviados, o *rectificó su camino*.

Para efectos de la investigación que llevé a cabo, la trayectoria sexo-genérica fue entendida como el camino que experimentó un sujeto para asumirse parte de la diversidad y disidencia sexo/genérica. Como toda trayectoria, estas se encontraron atravesadas por varios puntos clave. Entre los puntos que además de la masculinidad atraviesan la trayectoria de los jóvenes entrevistados, está el adultocentrismo y la homosocialización en contexto de educación municipal.

2.3.2. Masculinidad, juventud, adultocentrismo y homo-socialización en contexto de educación municipal

Quienes fueron jóvenes estudiantes en liceos municipales para varones se encontraron relacionados por la masculinidad desde distintas esferas: el adultocentrismo y la socialización entre pares. Así mismo, se enmarca en un contexto socioeconómico en particular, que comprende entonces la reproducción de la masculinidad entonces, en la sociedad adultocéntrica, entre pares masculinos.

La edad, según Bourdieu (1984) es un dato biológico que la sociedad manipula de determinadas maneras. En este sentido, Duarte (2012) plantea que la sociedad valora de manera diferenciada distintas etapas de la vida humana, según la ocupación de roles sociales. Así, la adultez se transforma en la etapa más valorada, dado los trabajos que ejercen. Por otra parte, la vejez y la juventud son etapas de la vida menos valoradas, e incluso, la juventud es comprendida como una etapa del desarrollo, que denota cierta incompletitud del joven (Duarte, 2012)

En suma, el adultocentrismo constituye una herramienta analítica para comprender el orden social que genera distintas valoraciones entre las etapas de la vida humana (Duarte, 2016). Respecto de la juventud, según Ilabaca (2019), es posible identificar la idea de que los jóvenes no se sienten completamente varones, puesto que aún no son adultos, y la adultez constituye un estado/etapa óptima y deseada (Duarte, 1999) Es decir, el varón consolidado no solo es aquel con cierta genitalidad, ni con ciertas conductas sexo-afectivas, sino que también corresponde a un grupo etario en particular: el adulto.

En este sentido, Duarte (2019) señala el cruce entre el dominio patriarcal y el adultocéntrico, en tanto el dominio patriarcal se consolida “en un proceso en que las relaciones de género fueron arraigando simultáneamente relaciones generacionales de superioridad-inferioridad, así, puede decirse que en sus orígenes, este adultocentrismo constituye una extensión del dominio patriarcal” (Duarte, 2019; P.26).

De este modo, los varones adultos no sólo someten a quienes se construyen por oposición, sino que también someten a los varones considerados más jóvenes (Duarte, 2019), varones *incompletos* en el sentido adultocéntrico de la palabra.

En la línea de la juventud como una etapa del desarrollo -que presume cierta teleología-, la etapa escolar resulta sumamente importante para integrar diversa clase de mandatos, entre ellos los relacionados a la masculinidad, teniendo en consideración la importancia de la identidad de género en la juventud, particularmente el estallido que evidencia en dicha *etapa* (Duarte, 2005).

En este contexto, Olavarría (2003) señala que la masculinidad se suele exacerbar en grupos de hombres, practicándose una versión de esta *más tosca*; puesto que es el espacio en donde deben distinguirse de lo femenino y demostrar los mandatos de masculinidad integrados tanto en casa como en el colegio, debe, en suma, someterse a rituales que “permiten a un varón <ser hombre>” (Olavarría, 2003; P.21). Además, el autor agrega que ya en la juventud afloran los aprendizajes homofóbicos y sexistas.

Así, según Farías (2019) el sistema escolar homo-socializador refuerza las ideas de hombría y masculinidad, relacionándose con otras masculinidades, y feminidades a modo de agente subordinante, buscando fijarse una posición de poder mediante la violencia tanto física como simbólica. En este sentido, la masculinidad hegemónica heteronormada construye en relación de oposición a otros (Renold, 2004, citado en Farías, 2019); y los encuentros de homo-socialización en el sistema escolar anclan la necesidad de reproducir y recrear la hombría en los espacios escolares (Farías, 2019).

Ahora bien, el aprendizaje y la enseñanza de la masculinidad tiene lugar, para efectos de la presente investigación, en un determinado contexto. Los establecimientos municipales. Según Connell (1995) existe una relación de marginación de las masculinidades de sectores menos acomodados con la de sectores más privilegiados. Sin embargo, el concepto de hegemonía no es estático, en términos de Connell (1995), sino que, más bien, depende del contexto en el que las prácticas u organización del género se desempeñe. Por lo tanto, a nivel general se reconoce una jerarquía entre masculinidades según su intersección con la clase. Es decir, si bien las masculinidades de sectores empobrecidos son masculinidades marginadas por la hegemónica, dentro del mismo sector social esta puede considerarse hegemónica.

En esta línea, según Gallardo (2014), se dan asimetrías de las relaciones sociales, en donde ciertos sujetos ocupan posiciones particulares que producen condiciones estructurales que los posicionan en la estructura como privilegiados, pudiendo acceder a los bienes, al ejercicio del poder, y a la hegemonía. En este sentido, según Farías (2019), la configuración del varón en el contexto de un liceo público, se da en el contexto de una sociedad de pluridominio. No es lo mismo habitar la élite y ser joven que habitar la marginalidad también siéndolo. Así como no es lo mismo ser joven, pobre y además, parte de la disidencia sexo-género.

Para contextualizar brevemente, a raíz de las reformas neoliberales implementadas en los '80-'90, los niveles de desigualdad económica en Chile aumentaron, llegando a tener un índice de Gini, según Lambeth, Otero y Vergara (2019) de 0,49; estableciendo a Chile en una posición relativa de 24/159. Al año 2017 la encuesta CASEN indica que un 20,6% de la población se encuentra en situación de pobreza, y un 8,9% en situación de extrema pobreza. No obstante los altos niveles de pobreza, existen lógicas de consumo que establecen cierres sociales, y los valores tendrían una importancia refractaria dentro de este mundo¹¹, discriminando o invisibilizando a quienes no posean la capacidad adquisitiva ideal (Ulloa, 2019). Así mismo, existen lógicas simbólicas asociadas a la homosexualidad y al consumo, estableciendo diferencias entre el homosexual con dinero -identidad aceptada- (Kottow, 2010; cit. En Ulloa, 2019) y el homosexual sin dinero, se relaciona a valores que la sociedad rechaza, como la pobreza, marginalidad, la noción de la *loca*¹² y del *maricón*¹³ poblacional (Ulloa, 2019).

Si bien el orden sexo-genérico, las jerarquías de dominio dentro de la sociedad, y las distintas hegemonías que coaptan discursos y formas sociales, se producen, reproducen y transforman constantemente mediante procesos sumamente complejos, es necesario ahondar en cómo se producen-reproducen y transforman en la escuela.

2.4. Reproducción de la norma sexo género en la escuela municipal

La sociología de la educación ha estado sometida a una serie de formulaciones teóricas a partir de los años 50. En un inicio, tras la segunda guerra mundial, y de la mano del auge de la educación, el estado decide invertir en ésta a raíz de las demandas ciudadanas. Desde este

¹¹ El autor se refiere al mundo gay; sin embargo, extrapolamos las lógicas de consumo y clase al resto de la diversidad sexual y genérica.

¹² Loca hace alusión a la idea de un homosexual afeminado. Si bien el autor referido refiere en todo momento a homosexuales, el esquema de valores que la sociedad aplica a la disidencia según estrato social podría asemejarse entre las distintas situaciones; de modo que se establezcan diferencias entre las mujeres transgéneras de distinta clase, por ejemplo, asociando a valores no deseados a la de clase baja más que a la de clase alta.

¹³ Palabra despectiva para referirse a la persona gay, trans, travesti, etc.

punto, Parsons (1976) y los teóricos del capital humano conciben la escuela como un espacio en donde los individuos según su logro académico reciben los incentivos correspondientes. Estos incentivos formarían individuos para la estructura productiva de la sociedad, existiendo relación entre el esfuerzo de los sujetos y la posición que ocupan en ella.

Por otro lado, a partir de los años 70, y con los movimientos sociales emanados en la época que reclaman la ineficacia de la escuela para solucionar las desigualdades sociales, los teóricos de la educación ven en ella un aparato que reproduce la estructura social. En esta vereda, hay autores como Bourdieu (2001), quien señala que los logros académicos del individuo no dependen directamente del esfuerzo invertido en el estudio, pues existen otros factores que lo condicionan. En este sentido, el capital cultural que la familia del estudiante ya poseía limita los logros que el estudiante vaya a tener (Bourdieu; 2001). Así mismo, el capital económico de la familia tiene la posibilidad de facilitar al estudiante un espacio y el tiempo necesario para que éste pueda dedicarse exclusivamente a sus actividades (Bourdieu; 2001).

Sin embargo, autores como Dubet & Martuccelli (1998) señalan que hasta alrededor de los años '80 los sociólogos de la educación se dedicaron a teorizar sobre el rol de la escuela en la sociedad. Aproximadamente en este periodo, los sociólogos y sociólogas deciden inmiscuirse en la caja negra que asigna títulos y estatus a los estudiantes para comprender las relaciones sociales que se dan dentro de esta (Dubet & Martuccelli; 1998). Es en este periodo en donde surgen investigaciones respecto a la práctica docente, y de las distintas desigualdades existentes dentro de la escuela.

En este sentido, Morgade (2001) señala que la escuela es un espacio en donde se reproducen los estereotipos y roles de género. En este sentido, la escuela es un espacio de socialización regido por el orden de género, enseñando a ser varones y a ser mujeres de forma diferenciada; educando según lo que la sociedad espera de una mujer y de un hombre -entendiendo esto como roles y estructuras jerárquicas socialmente construidas-.

Así mismo, según Cornejo (2010) la escuela en su función reproductora del orden social, "(...) al punto de construirse en guardiana y reproductiva, en este caso, del orden

heterosexista” (P. 178. Pues la heterosexualidad, según Cornejo (2010) aparece como un código que representa lo bueno, y, por tanto, lo deseable. En efecto, la heterosexualidad figura en la escuela como una categoría “inobjetable, mientras la experiencia homosexual se halle necesariamente desacreditada y excluida de la vida escolar” (Cornejo, 2010; P.182).

Cornejo (2010) señala que la heteronorma es un código transmitido intergeneracionalmente, y que resulta un desafío sumamente complejo acompañar educativamente a un adolescente o niño en el descubrimiento de su identidad sexual, dado que la heterosexualidad se concibe como una obligación. Además, el autor reconoce que los climas educativos no escapan de ser un espacio hostil para las diversidades sexuales y de género.

Así mismo, por su parte, Flores (2008) reconoce a la escuela como uno de los principales mecanismos reproductores del género y del sexo, y que está “(...) absolutamente empeñada en garantizar que sus niños y niñas se conviertan en hombres y mujeres *verdaderos*, que correspondan cabalmente a las formas hegemónicas de masculinidad y feminidad” (Flores, 2008; P.17)

Flores (2008) señala que las discriminaciones y reproducciones de estos patrones en la escuela se dan por ignorancia. Comprendiendo ésta no como la mera falta de conocimiento respecto del tema, sino que como “(...) el residuo de lo conocido. De aquello que se impuso como conocimiento hegemónico” (Flores, 2008; P. 18).

2.5. Experiencia

Hasta ahora teorice sobre la diversidad sexual y de género al alero de un determinado orden social, cómo se vinculan los varones en contextos homosocializadores y cómo estos en particular, y la escuela en general reaccionan ante la diversidad en un contexto heteronormado y adultocéntrico, sin embargo, no he definido qué aspecto de habitar la escuela homosocializadora para varones estudié. Precisamente para responder a esta interrogante he hecho referencia al concepto de experiencia.

En suma, busqué comprender las *experiencias* que la diversidad sexo/género tiene en los liceos municipales de varones. Sin embargo, este concepto observado desde las ciencias sociales no tiene un significado unívoco, sino que existen distintas posturas en torno a él.

Así, Lauretis (1992) señala en relación con la experiencia:

“lo he usado para designar un proceso continuo por el cual se construye semiótica e históricamente la subjetividad. Tomando prestado el concepto de *habito* de Peirce como producto de una serie de "efectos de significado" producidos en la semiosis, he intentado luego definir con mayor precisión la experiencia como complejo de hábitos resultado de la interacción semiótica del "mundo exterior" y del "mundo interior", engranaje continuo del yo o sujeto en la realidad social” (P. 288).

En efecto, para Lauretis (1992) la experiencia constituye un proceso de construcción de la subjetividad de todo ser social. Es mediante este proceso que somos capaces de ubicarnos en la realidad social. De este modo, las relaciones son vistas como subjetivas. Sin embargo, responden a un orden social e incluso histórico.

Para Scott (1992) la visión que Lauretis tiene por experiencia construye seres humanos autónomos y fijos, por lo tanto, podría operar como fuente segura de conocimiento. Sin embargo, es necesario considerar, según Scott (1992) que quien investiga suele ser parte de lo que está investigando; en efecto, científico social que investigue mediante observación participante, genera conocimiento mediante la experiencia. Además, según Scott (1992) Lauretis (1992) deja ver que el conocimiento proviene del acceso a lo real mediante la experiencia.

Según expone Rocancio (2012) es gracias a las experiencias subjetivas que logramos comprender la naturaleza y el mundo social; en efecto “la naturaleza es cómo la experimentamos, al igual que el mundo social lo percibimos gracias a las experiencias que tenemos con este, no hay nada que se haya desarrollado en nuestra organización interna que no esté determinado por éstas” (P.7).

Ahora, si bien las experiencias dan forma a la organización interna del sujeto, esto no implica que sea la manera en que experimentemos el mundo social ni la naturaleza, pues esta noción de experimento, en términos de Scott (1992) “opera dentro de una construcción ideológica que no sólo convierte a los individuos en el punto de arranque del conocimiento, si no que también naturaliza las categorías tales como hombre, mujer, negro, blanco (...)” (P.53).

Es decir, la experimentación no es algo esencialista, sino que depende tanto de experiencias previas y posiciones sociales que los sujetos hayan adquirido mediante estas; es en parte, renunciar a un orden esencial de las cosas que son experimentadas por los sujetos.

En términos de Scott (1992) la experiencia es la “(...) evidencia incontrovertible y como punto originario de la explicación” (P.47). Pues al recrear la historia de quienes han sido considerados como los otros -marginados, outsiders o desviados-, la experiencia es ofrecida como evidencia, como una referencia que permite conocer lo que los sujetos han vivido (Scott, 1992).

Así, la experiencia no es solo relatar una experiencia vivida, si no que es construir relatos y evidencia en torno a los sujetos que estuvieron en las situaciones estudiadas. Entonces, la evidencia de la experiencia “se convierte en evidencia del hecho de la diferencia, más que en una forma de explorar cómo se establece la diferencia, cómo opera, cómo y de qué manera constituye sujetos que ven el mundo y actúan en él” (Scott, 1992; P.48).

Sin embargo, concebir la experiencia como un proyecto que sólo pretende visibilizar una realidad reprimida, como en este caso las experiencias que la diversidad sexo/género tuvo en liceos municipales de varones, no establece críticas a los sistemas ideológicos que producen estas experiencias, ni a las representaciones de las categorías reprimidas. Es necesario, que mediante la experiencia se conozca la manera en que operan los sistemas ideológicos a los que se refiere Scott (1992).

Para entender cómo se constituye la represión mediante las experiencias, es necesario, según Scott (1992) atender a los procesos históricos en los que se enmarcan; pues los sujetos son constituidos por las experiencias (Scott, 1992). En este sentido la experiencia es aquello que

buscamos explicar, pues desde esta perspectiva no se vuelve algo esencial, sino que se torna algo histórico; es darle historia a las identidades que la experiencia produce (Scott, 1992).

En este sentido, Rocancio (2012) señala que las experiencias de los individuos se relacionan con la construcción de las estructuras psíquicas, y que, por lo tanto, juegan un papel en la visión del mundo que éstos tienen. Esto, a su vez, se relaciona con el momento histórico al que los sujetos pertenecen.

Es necesario, según Scott (1992) no capturar la realidad como un objeto visto, sino que es necesario comprender los discursos que las identidades adscriben, resisten o aceptan; sin esencializar las identidades producidas por la experiencia, comprendiendo que estas son producto histórico y no uno natural ni inevitable. Así mismo, Elizalde (2008) señala que la experiencia es un espacio de agenciamiento individual en donde se pueden reelaborar las conciencias desde la posición contextual de los sujetos. Es decir, cómo una conciencia es capaz de resistir a los modelos abstractos y hegemónicos de dominación (Lauretis 1984; citada en Elizalde, 2008). Por lo mismo, la experiencia no debe ser entendida como un elemento puro y transparente de cómo funcionan las estructuras sociales, pues en todo momento está marcado por la agencia de los sujetos (Elizalde, 2008).

Así mismo, la posición desde la que un sujeto enuncia una experiencia deviene de sistemas discursivos que evidencian conflictos y contradicciones, debido a los significados que atraviesan el entorno particular, y debido al momento histórico y situación geográfica a la que pertenecen (Elizalde, 2008).

En suma, el aporte de Scott (1991; citada en Elizalde, 2008) es tener en consideración la experiencia como un material para construir y reinterpretar las “condiciones históricas y los significados culturalmente disponibles para pensar la identidad, el género, las sexualidades o la raza” (P.22).

Sin embargo, desde los feminismos latinoamericanos se hace una crítica a la cuestión semiótica que plantea Scott. Pues la experiencia debe dar cuenta de las relaciones no lingüísticas sino materiales mediante las que se reproducen las estructuras represivas. Así, Mohanty (1991; citada en Elizalde, 2008) señala que las discursividades en torno a posiciones

de represión deben dar cabida a la producción de discursos resistentes, como la tensión emocional que surge en relación a discursos dominantes, así, estas tensiones que dan cuenta de niveles de experiencia no emergen desde la autenticidad de un yo, ni de un pre discurso, sino desde la materialidad corpórea, emocional, lingüística entre otros; para desde ese lugar apropiarse de categorías identitarias, mediante la puesta en juego de la naturaleza de las categorías -sociales- adoptadas.

Asimismo, Braidotti (1991; citada en Elizalde, 2008) señala que la experiencia corporal es relevante en la producción de conocimiento; pues tanto la subjetividad a la que se accede mediante la experiencia corporeizada, como esta última, deben comprenderse como un espacio cognitivo.

Es decir, el cuerpo diverso según la heteronormatividad sexo-genérica debe ser comprendido como un espacio en torno al cual se produjo conocimiento, en tanto es un cuerpo en torno al que se genera una situación de represión particular, a raíz de cargar consigo el no cumplir con dichas normatividades.

En síntesis, fue necesario cambiar el objeto de estudio, entenderlo como un proceso social e histórico, y comprender la experiencia como algo que emana en el sujeto a raíz de procesos sociales y culturales en determinado momento histórico. Además, la experiencia no debe concebirse como una noción totalitaria ni de estructuras sociales ni de las diferentes agencias involucradas.

El concepto al cual dediqué este apartado debe dar cuenta del diálogo entre la agencia y las estructuras represivas, conociendo cómo los distintos sujetos codifican en sus propios términos, los procesos sociales en los que se ha involucrado. Al referirme a propios términos, no quiero abstraer al sujeto de los procesos sociales en los que se ha involucrado, ni ignorar que estos forman parte de la construcción de éste. Es más, la experiencia debe buscar un diálogo entre los procesos sociales previos que confluyen en un sujeto. Debe comprenderse entonces como un proceso de codificación subjetiva no lineal que involucra factores no cuantificables, que orientan las valoraciones y decisiones del actor.

En suma, la experiencia fue elemental producir conocimiento en torno a cómo fue el paso por las disidencias sexo-genéricas en tanto disidencias jóvenes y empobrecidas, comprendiendo la experiencia como producto de las condiciones socio-materiales y en relación con la respuesta que los jóvenes articulan en función de dichas condiciones y represiones.

3. Formulación del problema

La sociedad es un espacio construido desde una matriz heterosexual, en la cual en términos de Butler (2002), solo unos tantos cuerpos que inscriben en sí mismo exitosamente determinadas normas importan. El género y el sexo según Preciado (2016) son productos de un “contrato social heterocentrado” (p.18). Como consecuencia, el hombre y la mujer hegemónicos no solo se construyen como sujetos sexuados, sino también como sujetos que gustan del sexo opuesto.

El orden de sexo genérico es reproducido por diversas instituciones sociales, como, por ejemplo, la escuela. En efecto, el espacio educativo, por un lado, reproduce formas de ser hombre y de ser mujer en tanto estereotipos de género (Morgade, 2001). Y por otro, reproduce el orden heterosexista (Cornejo, 2017).

La escuela además de reproducir el orden sexo/género, también reproduce el sistema adultocéntrico, en el que los y las jóvenes estudiantes se ven como personas cuyo desarrollo está inconcluso, y cuyo valor es inferior que el de un adulto (Duarte, 2012), por lo tanto, es entendida la escuela como un espacio que pretende educar para el deber ser (Dávila, Ghiardo y Medrano cit. En Duarte, 2009).

Además, la sexualidad vista desde lo no reproductivo (Flores, 2008) suele asociarse a un esquema valórico que moraliza las prácticas sexuales no reproductivas (Guasch, 1993; Rubin, 1989), estableciéndose una forma deseable de vivir la sexualidad, además, situándose a sí mismo desde un sexo determinado (Flores, 2008)

En Chile, desde la institucionalización de la educación han existido colegios exclusivamente para varones, y para mujeres, que se sustentan a sí mismos bajo lógicas binarias y

esencialistas del género y las prácticas sexuales. Sin embargo, no todos los cuerpos ni todas las subjetividades que habitan dichos espacios se acomodan a las normas hegemónicas de la normatividad sexo genérica.

Así, la escuela segregada por sexo exclusiva para varones supone procesos de homossocialización que exaltan el recelo a la disidencia sexo/genérica, resaltando dinámicas propias de la masculinidad hegemónica.

En este sentido, me pregunté por cómo ha sido la experiencia les pertenecientes a diversidad sexo genérica en su paso por establecimientos educativos mono-genéricos exclusivos para varones.

Sin embargo, las experiencias en la escuela en torno a la identidad sexo/genérica no son homogéneas dentro de la población, pues existen factores que se conjugan en determinada experiencia condicionándola. Por lo tanto, para objetos de la presente investigación consideré sólo la experiencia proveniente de establecimientos municipales y exclusivamente masculinos ubicados en Santiago de Chile.

Ahora bien, la experiencia no constituyó un mero ejercicio de memoria, si no que busca develar cómo han funcionado ciertas estructuras que reprimen a los individuos (Scott, 1992), como el orden sexual y genérico heteronormado (Flores, 2008) reproducido en la escuela en general, y en la escuela mono-género en particular.

En primer lugar, pese a que los establecimientos segregados por sexo estén disminuyendo fuertemente en los últimos años, pues muchas han sido las disidencias que pasan por estos tipos de establecimiento, y que, de cierta forma, marca en sus vidas. Además, como se revisó con anterioridad, los establecimientos educativos exclusivamente masculinos generan tanto dinámicas de masculinidad como de recelo a la disidencia exacerbadas (Ilabaca, 2018; Meschi, 2018).

En segundo lugar, si bien he reconocido que la heteronormatividad produce y reproduce relaciones de desigualdad y discriminación de manera transversal en la sociedad, también

destaco la singularidad y marginalidad que de por sí implica la educación pública en Chile, siendo necesario estudiar de manera contextual las distintas experiencias.

Finalmente, consideré a las personas que ingresaron a la enseñanza media en este tipo de establecimientos a partir del año 2013, y que egresaron hasta el 2019, Esto, pues la Ley Anti-bullying promulgada en 2011, y Ley Antidiscriminación promulgada en 2012 suponen un cambio en el paradigma¹⁴ desde el que se resguarda la disidencia y su integridad dentro del aula, entendiendo la discriminación como algo castigable.

Escogí la enseñanza media, porque según Cornejo (2018), es durante esta etapa que se generan mayor cantidad de denuncias (2018). Además, se considera que estos deben haber ya egresado de los establecimientos, a modo de poder conocer las trayectorias y experiencias sexo-genéricas en retrospectiva, con el paso por el liceo ya finalizado.

Además, consideré Santiago como un foco relevante para la investigación, puesto que es una de las regiones que concentra la mayor cantidad de colegios mono-género. En efecto, alrededor de la mitad de las comunas de Santiago, al año 2019, tenía colegios de este tipo (MINEDUC, citado en EMOL, 2019).

Finalmente, quiero recalcar que consideré la experiencia que tuvieron los exalumnos parte de la disidencia sexo-genérica durante su juventud en la escuela de manera asincrónica, de modo que fue posible estudiar cómo ha impactado el paso por estos establecimientos en su vida. Así como estudié la trayectoria sexual genérica de los entrevistados y las experiencias de discriminación.

¹⁴ Un cambio judicial no necesariamente implica un cambio cultural. Es decir, no por generar legislaciones a favor de grupos sociales vulnerados la situación de vulneración erradica, tampoco constituye necesariamente una medida preventiva, pero inevitablemente constituye un mecanismo Estatal/jurídico por resguardar a dichos grupos.

4. Pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos

4.4. Pregunta de investigación

En función de la información detallada con anterioridad, la pregunta de investigación que guio esta investigación fue:

¿Cómo fueron las experiencias que tuvieron los jóvenes estudiantes parte de la diversidad y disidencia sexo/género en su enseñanza media en establecimientos educativos municipales exclusivos para varones en Santiago de Chile a partir del año 2013?

4.5. Objetivo general

Comprender las experiencias que tuvieron los jóvenes estudiantes pertenecientes a la diversidad y disidencia sexo género en su enseñanza media en establecimientos educativos municipales exclusivos para varones en Santiago de Chile a partir del año 2013.

4.6. Objetivos específicos

1. Reconocer las trayectorias sexo-genéricas de los jóvenes parte de la diversidad y disidencia sexo-género en relación con el paso por el liceo y sus valoraciones.
2. Identificar la relación que guarda la diversidad y disidencia sexo-género con la masculinidad hegemónica en los espacios educativos homosocializadores.
3. Caracterizar las situaciones de discriminación que vivieron los estudiantes parte de la diversidad y disidencia sexo-género en su paso por liceos municipales de varones.
4. Conocer las estrategias que despliegan los jóvenes frente a la discriminación, la hostilidad y la heteronorma.

5. Relevancia

La relevancia del estudio que realicé, radicó en dos vertientes: la relevancia social y la relevancia sociológica. Si bien son dos categorías que se interrelacionan, hice esfuerzo por abstraerlas entre sí. Sin embargo, ambas relevancias giraron en torno a lo importante de conocer cómo se construyen los sujetos y sujetas en espacios que resultan hostiles para ellos.

5.4. Relevancia social

Fue de suma importancia conocer cómo experimentaron los jóvenes procesos determinados en circunstancias determinadas. Es preciso visibilizar el cómo influye en los jóvenes parte de la diversidad sexual y de género el haberse desenvuelto en espacios especialmente heteronormativos, teniendo en consideración las dificultades que dichos espacios suponen en el desenvolvimiento pleno de los individuos que escapan de lo heterosexual.

Fue un ejercicio de memoria social, de reconstrucción de recuerdos y valoraciones de una situación de vulneración en contexto de discriminación en particular. Es relevante, más allá de visibilizar desde el trabajo académico la represión de las estructuras sociales heteronormativas, comprender cómo estas han funcionado a lo largo de la historia, y conocer la manera en que han interactuado sus afectados a través de sus experiencias.

5.5. Relevancia sociológica

El comprender como en un espacio educativo masculinizado -más que el resto- se conjugaron y articularon diversos factores que producen y reproducen el orden sexual y de género, el cómo se experimenta ser parte de la disidencia sexual y de género en la escuela. Es relevante, a nivel sociológico, conocer las formas en que el orden socio-sexual se reproduce y la manera en la que opera.

En este sentido, la presente investigación resultó un aporte para los ámbitos de la sociología del género, la sociología de la sexualidad y la sociología de la educación; pues genera conocimiento a partir de la articulación de los tres campos señalados anteriormente.

6. Marco metodológico

El presente diseño fue de carácter descriptivo, puesto que buscó describir la realidad social heteronormada de los establecimientos educativos mediante las experiencias que los exestudiantes parte de la diversidad sexo-genérica tuvieron.

Además, realicé esta investigación de manera diacrónica, pues se sitúa tras el paso de los sujetos por dichos establecimientos. Finalmente, cabe destacar que la presente investigación se nutrió de trabajo de campo, pues la información se generó a partir de entrevistas.

6.4. Herramientas cualitativas y enfoque biográfico

En primera instancia, la pregunta de investigación propuesta se responde bajo parámetros cualitativos, pues el foco fue caracterizar cómo los sujetos experimentaron su paso por los establecimientos masculinizados y su impacto en la propia configuración identitaria sexo/genérica. Me enfoqué, en términos de Flick (2007) en casos concretos, haciendo énfasis en la subjetividad de los sujetos de estudio, en un contexto y en una situación particular, considerando sus formas de expresión y sus actividades determinadas.

La investigación precisamente entrañó en la subjetividad produciendo un discurso respecto a las experiencias de la disidencia sexo-genérica en su paso por establecimientos educativos exclusivos para varones.

Además, constituí la investigación desde un enfoque biográfico, en tanto este es utilizado “con el propósito de reconstruir las experiencias personales que conectan entre sí *yos* individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones” (Sautu, 2004; P.21), y es definido como una herramienta que permite conocer las experiencias de los sujetos según como ellos mismos las procesan, definen, e interpretan.

En síntesis, mediante la construcción de una historia de vida se logró entranar en las experiencias del sujeto, viendo cómo se conjugan factores estructurales y subjetivos, teniendo en consideración la temporalidad histórica que éste habitó; pues el enfoque biográfico permite conocer “(...) el despliegue de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo” (Sautu; 2004; P. 22); e incluso permite conocer las propias interpretaciones de los sujetos de los fenómenos sociales según sus creencias y valores (Golby, 1997; citado en Sautu, 2004).

El enfoque biográfico que utilicé, según lo definido por Sautu (2004), fue etnográfico en tanto permitió “adentrarse en el estudio de fenómenos sociales en profundidad” (P. 269), y en tanto se utilizaron categorías de análisis amplias, centrándose en grupos sociales particulares.

Así mismo, para Arfuch (2002) lo que ella llama espacio biográfico, significa valerse de huellas particulares en la vida de los sujetos, tiene una utilidad para la investigación en tanto es una investigación sobre la dimensión significante en un marco cultural particular. Es decir, el enfoque biográfico permite situar la trayectoria de un sujeto particular respecto de un fenómeno dado, en ciertas circunstancias culturales determinadas.

Además, el método biográfico desde una perspectiva etnográfica me permitió comprender la narrativa desde “(...) un <yo> cuya vida o experiencias en redes de relaciones sociales son registradas en un texto” (Sautu, 2004; P.26). De este modo, considerando la perspectiva planteada anteriormente, la investigación buscó conocer cómo:

“(...) varios entrevistados actúan como informantes acerca de varios contextos que moldearon su vida: así ellos son usados como fuentes para revelar que le sucedió al entrevistado (...) Esta orientación busca recoger información fáctica e interpretativa de la misma forma que los etnógrafos de la misma forma en que los etnógrafos aprenden de la micro-cultura” (Bertaux y Thompson, 1997; P.13 Citado en Sautu, 2004).

De este modo, el enfoque biográfico me permitió recurrir al paso que tuvieron por el liceo una vez ya egresados los jóvenes que son parte de la disidencia sexo-género, a modo de

conocer sus experiencias dentro de un marco cultural -y microcultural- particular; dando cuenta de las trayectorias sexo-genéricas de los sujetos, de las relaciones que hay con órdenes sociales represivos como la masculinidad, conociendo las situaciones en las que hubo discriminación por razón sexo-genérica, y las maneras en que operó la heteronorma.

Esto, pues el método biográfico me permitió adentrarme en huellas particulares en la vida de un grupo de sujetos sociales en particular, desde las interpretaciones que ellos articulan acerca de situaciones/procesos sociales particulares dentro de la escuela.

6.5. Muestra

Construí la muestra en función de los objetivos, por lo que se constituyó por aquellas personas cuyo genital no concuerda con su género o con la orientación del deseo erótico que la sociedad espera. Es decir, transgénero, homosexuales, bisexuales y personas que no se identifican con el género binario y que estudiaron en liceos municipales para varones. Además, estas personas deben haber ingresado a la enseñanza media desde el año 2013 en adelante, y haber ya egresado de ésta¹⁵.

En consecuencia, dentro de los criterios no consideré la comuna de residencia, el nivel educativo, ni la edad. Sin embargo, de manera indirecta estas características fueron utilizadas al momento de analizar la información, para facilitar la construcción identitaria de los sujetos.

El muestreo fue de carácter teórico en tanto fue construido a beneficio de los objetivos y del desarrollo de la investigación, a fin de poder cumplir con estos.

La muestra, al haber sido variada, requirió de al menos una entrevista por cada categoría genérica/sexual establecida, considerando un total de nueve entrevistados. Sin embargo, el tamaño final de esta quedó sujeto a la calidad de la información producida a través de las entrevistas, dependiendo entonces de la saturación de información. Como consecuencia, la

¹⁵ Elegí como año de ingreso el 2013 en tanto años anteriores la discriminación y el bullying comenzaron a ser algo castigable a nivel judicial.

magnitud de esta depende de los códigos que emerjan, y de la novedad de la información que se produzca a lo largo del periodo de ejecución de entrevistas (Canales, 2006).

De este modo, la muestra se constituyó de la siguiente manera:

Nombre	Liceo	Autodeterminación
Roberto	Instituto Nacional Barros Arana	Varón; Homosexual
Francisco	Liceo Manuel Barros Borgoño	Varón; Homosexual
Benjamín	Instituto Nacional	Género No Binario; Bisexual
Danka	Liceo José Victorino Lastarria	Travesti
Carla	Liceo Nacional de Maipú	Mujer Transgénero
Mike	Liceo de Aplicación	Género No Binario
Andrés	Liceo de Aplicación	Género No Binario
David	Instituto Nacional	Varón; Homosexual
Daniela	Liceo P. Arturo Alessandri Palma	Mujer Transgénero

6.6. Instrumento

El instrumento que utilicé, desde un enfoque biográfico en su vertiente etnográfica, permitieron producir “(...) descripciones de los sucesos, hechos o situaciones que forman marco de la acción social. Lo que <yo> incluye u omite refleja sus ideas acerca de la situación, lo que él experimentó, o recuerda que experimentó” (Layder, 1993; citado en Sautu, 2004; P. 27). Es decir, permitió caracterizar las experiencias de los jóvenes

pertenecientes a la diversidad sexo/género en tanto se encuentran, y se encontraron en el momento, en un marco de acción social.

6.4.1 Entrevista

La investigación que realicé produjo información mediante entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Según Gainza (2006; p.219) esta es “una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”.

Una ventaja de los medios cualitativos per se, es que son instrumentos “(...) que tienden a la apertura, en el sentido de no regularse por cuestionarios en general, y por cuestionarios con selección de alternativas en particular” (Canales, 2006, p.21). Por lo tanto, lo fundamental, más allá de la comunicación no verbal, es que me permitió una libre apertura para que les entrevistades definen y guían el contenido de esta misma, según los objetivos previamente establecidos.

Por consecuencia, “las preguntas y respuestas se encadenan de modo similar a las tomas de palabra en la conversación, decidiendo sobre la marcha” (Valles, 2002, p.39). Sin embargo, esquematicé de todos modos una estructura guía de la entrevista, pero esta dialogó con las características de la información que cada entrevistade entregó.

En este sentido, esta técnica en particular presentó ventajas para captar y observar dimensiones de la vida de las personas. En este caso, la experiencia de personas no heterosexuales en su paso por liceos municipales de varones, pues me entregó una apertura suficiente para conocer las experiencias de los individuos según la información que éstos estimen pertinente. Pero, dado que las entrevistas fueron semi-estructurada, establecí preguntas abiertas que guíen el diálogo, estableciendo de antemano ciertos tópicos a dialogar.

En síntesis, la técnica que utilicé es relevante en tanto me permitió acceder a las subjetividades de los sujetos de investigación, permitiendo caracterizar desde ellos mismos,

a los esquemas de interpretación y sistemas de valores respecto de sus propias experiencias (Canales, 2006; P.220).

Cabe destacar, que realicé las entrevistas en profundidad desde un enfoque biográfico, a partir de distintos puntos de las trayectorias de los sujetos. Por ende, funcionó como una herramienta para la narración biográfica, de modo que “cada entrevistado reconstruya, relate y actúe una historia” (Kaliniuk & Lasgoity, 2018; P. 159). Particularmente, se solicitó que narre su historia. Pero, como la investigación se centró en un fenómeno en particular, que narre su historia en el sistema educativo desde su posición sexo-genérica particular.

Pues tal como señala Sautu (2004) el enfoque biográfico se nutre de las entrevistas en profundidad o semiestructuradas para conocer las experiencias respecto a los fenómenos sociales.

6.5 Análisis de la información

La estrategia de análisis de información que utilicé corresponde al análisis de contenido cualitativo, bajo una lógica deductiva, en diálogo con una lógica inductiva. Es decir, generé una grilla de análisis con categorías teóricas bajo la cual analicé las nueve entrevistas transcritas. Sin embargo, el análisis no fue sólo teórico, puesto que consideré las categorías que emergieron del material analizado.

En este sentido, según Andreu (2002), el análisis de contenido cualitativo permite observar el sentido manifiesto, es decir, el relato de la experiencia que los jóvenes parte de la diversidad sexo-género sobre su paso por liceos municipales para varones, y el sentido latente, que es como se relacionan las estructuras de poder en la producción de experiencias.

Asimismo, el análisis de contenido cualitativo constituyó una estrategia de análisis que me permitió acceder al sentido que le atribuyen a su propia experiencia les jóvenes entrevistades, y al sentido latente. De este modo, no solo logré identificar las experiencias de discriminación, las trayectorias sexo-genéricas, la relación con la masculinidad, sino que también pude observar el agenciamiento respecto de la heteronormatividad que condiciona la experiencia que les jóvenes tuvieron.

CAPÍTULO II: TRAYECTORIAS SEXO-GENÉRICAS

El presente capítulo tuvo como objetivo dar a conocer las trayectorias sexo-genéricas de les entrevistades, reconociendo cómo llegaron a descubrirse y a aceptarse a sí mismos como personas que no encajan dentro de las prácticas genérico-sexuales que la sociedad estipula como ideales.

Si bien en el capítulo tendí a centrarme en el paso que les entrevistades tuvieron en liceos de varones, es imposible abstraer la experiencia en tanto diversidad sexo-género del resto de espacios que habitan.

Las trayectorias como personas pertenecientes a la diversidad sexo-genérica no es en ninguna instancia homogénea, pues se reconoce a la misma disidencia como algo diverso en sí mismo, compuesto por distintas experiencias. Sin embargo, es posible identificar ciertos puntos en común a lo largo de los diversos discursos.

1. La trayectoria de Roberto

El primer entrevistado -en adelante, Roberto -, proveniente de un liceo emblemático que depende de la comuna de Santiago Centro. Él, reconoce un giro en su autopercepción sexo-genérica al momento de ingresar al liceo de Varones en 2013.

Roberto reconoció que:

“cuando era chico como... no sé, siento que a veces los niños como que tienen ciertas como actitudes que no iban en mí [ríe] que es como ese acercamiento como hacia las niñas” (Roberto).

Además, comenta que en un punto de su vida comenzó a darse cuenta que no estaba interesado en ellas de manera sexo-afectiva. Además, se cuestionaba que nunca había visto una pareja homosexual, lo que se traduce en no haber podido imaginar otras formas de relación más allá de la heterosexual, por lo que cuestionaba por qué el no sentía deseo por relacionarse con mujeres.

Es más, en una ocasión, en un concierto en parque O'Higgins¹⁶, con siete años, Roberto ve que una pareja de dos mujeres comienza a besarse, y que uno de los espectadores les solicita detenerse, puesto que habían niños presentes. Roberto reconoce esto como algo que lo marcó, y que lo hizo pensar que la homosexualidad estaba mal, puesto que no era algo que los niños pudieran observar, algo que debía mantenerse lejos de donde el resto pudiera observar.

Sin embargo, a eso de los 13 años, con el internet como herramienta, y el contacto con otros hombres dentro del liceo, se dio cuenta que:

“(…) hay como… algo más que la heterosexualidad *po*¹⁷, como… que no es tan obligatoria como parecía” (Roberto).

Sin embargo, Roberto cuenta que atravesó procesos reflexivos en los que evaluaba que tan bien o mal estaba no ser heterosexual, y este sentimiento de duda lo atribuye a que su colegio de la básica, pese a ser municipal, tenía presente un factor religioso.

Ahora bien, sobre las implicancias de la religión sobre la sexualidad, ésta históricamente condenó todas aquellas prácticas sexuales alejadas de la reproducción de la especie humana (Guasch, 1993), en especial aquellas no heterosexuales.

En cuanto a los estudiantes con los Roberto se rodeaba en el colegio, existían compañeros que se burlaban de él, existían ciertos amigos que no les importaba la sexualidad. Así mismo, señala que los niños solían, al menos en su caso, ser más crueles que las mujeres.

Respecto a los sentimientos que emanaron según Roberto, son negativos. Puesto que:

“no encajar igual es malo *po*’, o sea, no es malo, pero cuando *eris*’ chico como que… influenciable igual” (Roberto).

¹⁶ Parque ubicado en la comuna de Santiago de Chile.

¹⁷ Muletilla que sustituye a la palabra pues.

En ocasiones presentaba malestar. Sin embargo, cuando comenzó a darse cuenta que no ser heterosexual era más común de lo que pensaba, y comenzó a:

“aprender como... como la aceptación como... no social pero sí como de la gente que me rodea (...)” (Roberto).

Ahora bien, el cambiarse a un liceo de varones municipal marcó un precedente en su trayectoria, puesto que a sus ojos, el irse a un establecimiento educativo lejos de su hogar, sin religión de por medio, le permitió descubrir cosas como nuevas, y le permitió no cuestionar si su orientación sexual estaba correcta o no.

En este sentido, destaca dos vínculos dentro del liceo, uno, es un estudiante de su curso, un par de años mayor que él, que un día le preguntó si es que era homosexual. Cuestionamiento que según Roberto, nunca nadie le había hecho anteriormente, a lo que no supo qué contestar, pero que le dio pie a salir *del closet* de a poco. Y según él, esta salida paulatina del closet, y los constantes cuestionamientos responden a una *obligación social*, porque las personas están interesadas en saber sobre la sexualidad del resto.

Otro vínculo que destaca, es el que formó con un compañero de un curso paralelo. El desde que lo conoció era abiertamente gay, y para Roberto esto significó ver a alguien, igual que él, que:

“su familia lo acepta eh, tiene muchas amigas, eh... y amigos, y como que a nadie le llama la atención”, y que “quizás no estoy tan mal, eh... quizás no me debería ocultar” (Roberto).

Así mismo, con la ayuda de una profesora de Filosofía, comenzaron a cuestionarse las masculinidades, realizando un trabajo político dentro del establecimiento, generando secretarías de masculinidades, y aliándose con las secretarías relacionadas a temas de sexualidad y género de otros establecimientos, llegando incluso a ganarse un FONDART para realizar una feria de sexualidades.

Ya a la fecha de la entrevista, Roberto se reconoce a sí mismo situado en un periodo histórico que responde a transformaciones sociales en torno a lo sexual, teniendo la oportunidad de liberarse:

“(…) el 2010 en adelante la liberación como sexual fue súper rápido. Eh… y ahora como que lo veo bien porque creo que… que ya, soy joven todavía pero como que fui una generación como pionera en hablar como de esos temas como… o en la mesa, o en el colegio, eh… y creo que si no hubiera sido así igual me sentiría mal porque no estoy ayudando a más personas” (Roberto).

Y además, reconoce que:

“a todos los niños les pasa como que intentan normarlos como de cierta forma pero al final como que… yo ahora lo veo, como mis compañeros de básica, como que todos somos todo lo contrario a lo que, a lo que el colegio quería *cachai*¹⁸” (Roberto).

2. La trayectoria de Andrés

1) “¡No soy heterosexual!” (Andrés).

Una segunda entrevistado, cuyo nombre es Andrés, señaló que desde siempre se amigó con mujeres, por lo que su infancia fue la típica infancia homosexual. Sin embargo, sus padres y sus familiares no estaban conformes con las amistades femeninas de su hijo Andrés, lo que se manifestaba mediante frases como *las niñas están con las niñas y los niños con los niños*, y mediante actitudes como inscribirle en un liceo para varones.

En séptimo básico, Andrés entró al Liceo de Aplicación, exclusivo para *varones*. En este espacio, Andrés señala que le fue de suma dificultad establecer relaciones amistosas con otros varones, pues como se señala anteriormente, siempre estuvo acostumbrado a juntarse con niñas. Así, Andrés señala que a partir de séptimo:

¹⁸ Darse cuenta, percatarse, entender.

“fue terrible, mis notas ahí comenzaron a bajar” (Andrés).

En relación a su experiencia sexo-genérica en el mismo periodo, Andrés señala que no sentía atracción por las mujeres, pero tampoco por los hombres que iban con él al liceo:

“Se suponía que me tenían que gustar las mujeres pero ni siquiera me gustaban. Pero por otro lado como de los hombres, tampoco me gustaban porque son un montón de *hueones*¹⁹”.

Ahora bien, dentro del liceo, durante séptimo y octavo básico, Andrés señala que una vez finalizada la jornada escolar, su grupo de amigos le invitaban a juntarse con las mujeres de los liceos para mujeres próximos. Sin embargo, respecto a esa dinámica, Andrés comenta que lo hacía sin saber por qué, puesto que, como señaló anteriormente, no tenía interés romántico-sexual por las mujeres.

No obstante, cuando ingresó a la media su situación cambió. Si bien tenía amistades:

“No eran full full amistades porque siempre era como una pared entre mis compañeros y yo” (Andrés).

Puesto que Andrés sentía no encajar en el modelo de masculinidad hegemónica. En efecto, en ese mismo periodo de tiempo, comenzó a conocer personas de otros liceos. Especialmente, mujeres del Liceo Carmela Carvajal de Prat -exclusivo de mujeres-, y Andrés se planteaba con extrañeza el por qué se relacionaba de mejor forma con ellas que con sus compañeros, dejando en evidencia la facilidad que tenía para relacionarse con mujeres versus la dificultad para relacionarse con hombres.

Ahora bien, en ningún caso esta facilidad corresponde a una predestinación biológica a que mujeres y no heterosexuales se relacionen, sino que responde a las hostilidades que la masculinidad hegemónica genera para/con otras formas de masculinidad (Connell, 1997), o

¹⁹ Chilenismo utilizado para referirse a alguien. Puede ser utilizado de manera agresiva o más bien de manera amistosa, depende del contexto en que se utilice.

con las expresiones en cuerpos que debieron ser masculinizados, pero que no siguieron esa senda, versus las formas en que la femineidad se construye.

Otro hito que Andrés destaca como importante, es que en primero medio entró al mismo curso que él, un joven que le pareció sumamente atractivo. Esto, para Andrés fue sumamente extraño, porque pensaba:

“se supone que me tienen que gustar las mujeres (...) no me debería atraer esta persona”.

Esto, para él fue difícil de aceptar, puesto que no le podía comentar la situación al resto de sus compañeros, fue un amor secreto que no pudo manifestarse ni a quien iba dirigido, puesto que por un lado, en términos de Andrés, dentro del liceo, no se podía hablar de emociones; y por otro, la familia preguntaba:

“¿y la *polola* pa’ cuándo?”.

2) *¡No soy hombre! ¡No soy mujer!*

“negar el género porque no creo que haya una forma de abolir el género, porque abolir es más tema de imponer ley, norma o algo así, por eso yo prefiero más la palabra negar el género y yo lo rechazo” (Andrés).

Hoy en día, Andrés niega el género, y señala que:

“no quiero ser hombre, pero tampoco quiero ser mujer” (Andrés).

Sin embargo, antes de cuestionar el género con el que se autodetermina, Andrés se declaró homosexual en cuarto medio -2018-. Esto último dejó de ser relevante en esos años, puesto que conoció más personas homosexuales que fueron un apoyo importante en su propio descubrir sexual. No obstante, en los medios de comunicación se mostraba la marginalidad que conlleva ser una persona sexo-divergente mediante titulares como “joven golpeado”, lo que en Andrés generó sentimientos de inseguridad frente a cómo la sociedad castiga la no-heterosexualidad.

En 2018, además, crean una comisión de sexo-género dentro del establecimiento. Este conjunto de situaciones como, *salir del clóset*, conocer personas sexo-género divergentes, crear una comisión en el liceo relativa a estas temáticas, salir del liceo, fue:

“súper liberador (...) me dejó poder vivir”.

Una vez *fuera del clóset*, Andrés señala que:

“[Comenzó a] mostrar como otras actitudes más hacia lo femenino que es lo que más me gusta [y recibió frases como] corre como hombre” (Andrés).

Sin embargo, al grupo de amigos que tenía, ingresó al preuniversitario Mara Rita. En ese espacio, comenzó a dudar sobre qué y quienes le gustaba. En ese momento comenzó explícitamente a negar lo que ya negaba antes: la masculinidad en tanto mandato de obligatoriedad.

Así, Andrés señala:

“no me agrada el género como construcción social (...) yo lo puedo usar -la femineidad-, pero no me siento como una persona completamente femenina [y una vez que conocí el concepto *No binario* dije] no sabía que algo así ya tenía nombre” (Andrés).

Lo señalado anteriormente por le entrevistade, deja en evidencia la relevancia de poder enunciarse a sí mismo bajo los términos que le parecen más adecuados, a los que no podría haberse aproximado de la manera en que lo hizo, sin las influencias que recibió.

3. La trayectoria de Francisco

Francisco, quien se considera a sí mismo homosexual, estudió en el Liceo Manuel Barros Borgoño, y señala que si bien a los 14-15 años seguía *en el clóset*, a partir de séptimo empezó a descubrir su sexualidad. No obstante, ingresó a la enseñanza media pensándose a sí mismo como heterosexual, pero habiendo experimentado de todas maneras la homofobia.

En primero medio, respecto al pensarse como heterosexual, Francisco señala:

“Estaba un poco en esa fase en la que uno sabe que no es heterosexual, pero intenta forzar esa idea [la de que es heterosexual]”.

Así, esta fase, como le llama el entrevistado, se extendió hasta tercero medio.

Respecto a su paso por el liceo de varones, Francisco destaca su dificultad para relacionarse con hombres, y que:

“(…) siempre me junté con mujeres y en la básica me molestaban por ser gay, pero ellos asumían que yo era gay por juntarme con mujeres (...) primero medio fue el año más difícil respecto a mi socialización masculina” (Francisco).

Para Francisco, esta complejidad para relacionarse con su entorno dentro del liceo tuvo relación con su rendimiento académico. Es decir, en términos de él mismo:

“Me fue súper mal en el colegio. Saqué como un 5 (...) porque faltaba mucho, porque me costaba mucho relacionarme con hombres” (Francisco).

Es decir, la dificultad para relacionarse con su entorno masculino dentro del liceo, fue un desincentivo para asistir a clases, lo que tuvo un impacto en sus calificaciones. Ahora bien, los próximos años, que fueron más amenos, logró mejorar sus calificaciones.

Ahora bien, en segundo medio la situación da un vuelco. El primer día de clases, el curso de Francisco se había disuelto. Si bien los primeros meses la situación no distó de ser lo que era antes, a partir de mayo sí, puesto que:

“se empezó a fraguar un grupo, que nosotros sin saberlo todos éramos fletos²⁰ cachai’, me empecé a hacer muchos amigos muy cercanos” (Francisco).

No obstante, y pese a conformar un grupo en donde todos eran parte de la diversidad/disidencia sexo-género, el proceso de aceptación de Francisco:

“fue muy lento, yo nunca logré aceptarme del todo dentro del liceo, como que para mí la U fue el paso fundamental de *salir del clóset*” (Francisco).

Es más, para él, la opción de salir del clóset dentro del liceo nunca fue considerada, puesto que:

“por seguridad y por comodidad prefería no hacerlo” (Francisco).

En relación con lo anterior, Francisco señala que su comuna de origen es La Pintana, un espacio precarizado (Francisco), y si bien el miedo principal no era la aceptación de su círculo cercano, si lo era la recepción que tendría en los espacios que habitaba, puesto que para él *salir del clóset* implica un cambio en la forma de expresión, que a su vez implica riesgos en las calles, en el transporte, durante la noche. Esto, para Francisco:

“significaba un riesgo súper profundo y yo creo que inconscientemente lo sabía, tenía que tomar tres micros para llegar a mi casa, me demoraba una hora y media, pasaba por lugares súper peligrosos” (Francisco).

Sin embargo, reconoce un cambio en este aspecto cuando ingresa a la Universidad, porque este espacio significó ser adulto, romper con la minoría de edad y valerse por sí mismo, al punto de decirse:

“sí, voy a *salir del clóset*, lo voy a hacer no más (Francisco)”.

²⁰ Usualmente, la palabra *fleto* ha sido utilizada para referirse despectivamente a los homosexuales. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta palabra ha sido apropiada por la comunidad LGBTIQ+, y puede ser utilizada por sus integrantes de manera no ofensiva.

El paso a la Universidad, la mayoría de edad, y el significado de ser adulto, en relación con la posibilidad de *salir del clóset*, constituyen sin duda expresiones del adultocentrismo, en tanto dichos elementos simbólicos constituyen, según la experiencia de Francisco, elementos suficientes para *valerse por sí mismo* y poder expresar su homosexualidad libremente. Aquí, la aseveración de Francisco, viene a dar cuenta de cómo el adultocentrismo invalida perspectivas juveniles en tanto, por contraposición, no son capaces de *valerse por sí mismas*.

4. La trayectoria de Danka

“Yo no me crié con mis papás biológicos, bueno a mi papá -yo vivo en Conchalí- a mi papá lo mataron dos semanas antes de que yo naciera, mis dos papás en el vicio de la pasta base, mi papá había terminado con mi mamá, yo soy la más chica de cuatro hermanos biológicos que han tenido ellos, y la única cola, bueno por lo menos travesti que ha habido en la familia. Em... mi mamá biológica me dejó botada cuando yo nací en el hospital, o sea yo podría haber caído en el SENAME pero me fue a buscar una tía y con ella he vivido siempre” (Danka).

Danka, quien se autodefine como travesti, vive en Conchalí y egresó del Liceo José Victorino Lastarria, ubicado en la comuna de Providencia. Señala que su experiencia como persona que no encajaba con las normas sexo-género comenzó en la infancia. Si bien reconoce lo político del asunto, señaló que son cuestiones que:

“Atingen a una misma, como la de empezar a buscar nuevas formas de vestirte (...) ponerme la ropa de mis primas, jugar con mis primas, no me interesaba jugar con mis primos (...) esa hueá’ suena muy cliché, pero yo creo que las personas eventualmente buscan formas distintas y por comodidad” (Danka).

Es decir, desde una temprana edad comenzó a buscar otras formas de desenvolverse en el espacio. Así, describió su proceso de desenvolvimiento sexo-genérico como:

“Un bicho que va mutando interiormente y que también una no es *hueona*²¹, una se da cuenta (...) de que quizás en tu círculo, en los círculos *culiaos* en los que tiendes a andar hay una visión moral estructural clara sobre de qué temas se habla, qué temas no [es como] un instinto de supervivencia de una persona no heterosexual en un entorno familiar que puede tender a la violencia de orientarte a decir, *ya, esto callo, esto hablo, esto experimento, esto no, esto resguardo, esto abro*” (Danka)

Dentro de algunos recuerdos de su infancia, Danka recuerda algunos traumáticos, como el haber sido increpada por llorar o también haber sido increpada por usar ropa de sus primas. En esta línea, también recuerda una infancia marcada por risas de las personas que habitaban el mismo barrio que ella, o frases enunciadas por una tía que la visitaba en vacaciones como:

“que yo no tenía que ser maricón, que no me tenían que gustar los *hueones*” (Danka).

Y es precisamente en estas frases que Danka reconoce la conformación de una *atmósfera* que debía orientar su actuar. Y así, ese *bichito* que Danka reconocía pero acallaba por un entorno heteronormado, sin embargo, esto no impidió una exploración de comportamientos asociados al sexo-género mujer. No obstante, dicha exploración, también estuvo marcada por una normatividad.

Si bien, se reconoce a sí misma como:

“reprimido de cuerpo jamás, o sea se notaba de la esquina que yo era maricona²²”
(Danka)

Sin embargo, la represión se manifestaba consigo misma, con, por ejemplo, no contarle a su familia que era *cola*²³, o con actos como:

²¹ Hueona, además de una forma de referirse a alguien, puede ser sinónimo de tonta.

²² Forma de referirse a lo LGBT usualmente despectiva, especialmente despectiva si lo usa alguien que no pertenece a la comunidad.

²³ Forma de referirse a la homosexualidad

“bajarme el pantalón cuando me lo enrollaba (...) cuando me maquillaban en la casa de una amiga, no me gustaba que me quedaran brillos en la cara” (Danka).

Esto hasta que un día, en el año 2016, le contó a sus papás que era *cola*, a quienes les fue difícil adaptarse, y manifestaron frases como:

“¿qué hicimos para criarte así?” (Danka).

Con el tiempo *salió nuevamente del clóset*, pero esta vez, contándoles que era *travesti*. Sin embargo, Danka señala que no utilizó el término *travesti*, sino que les dijo que era mujer trans, término que no le acomoda. Esta *salida del clóset* la realizó por un grupo de WhatsApp, donde está toda su familia, quienes aún no la llaman por su nombre social.

Ahora bien, respecto a su trayectoria escolar relacionada a su trayectoria sexo-genérica, Danka estudió en un colegio de primero a sexto básico ubicado en Conchalí, donde comenzó un trato diferencial que no reconoce como discriminación, siendo el:

“pendejo²⁴ maricón del niño poeta²⁵”.

En la enseñanza media, Danka señala que:

“me empecé a dejar crecer el pelo, y ahí empezaron las hueás más fuertes (...) llegaba y puteaba a cualquier *hueón* que se creyera revolucionario” (Danka).

Con el tiempo, la entrevistada comenzó a instruirse, gracias a profesores y profesoras en filosofía, carrera que estudia hoy en día. En este sentido, Danka reconoce haber integrado patrones de conducta y de ser deseados según el sistema sexo-género. Además, reconoce dos aspectos relevantes. El primero, es que a lo largo de su vida diferentes personas le hicieron saber de manera explícita cuando esto no ocurría. El segundo, es que existía una especie de atmósfera que regulaba las expresiones que en el espacio público podía o no adoptar.

²⁴ Forma de referirse a los niños y niñas -en caso de las niñas se utiliza pendeja-.

²⁵ Figura que emergió en la televisión a raíz de un niño que leía poesía.

5. La trayectoria de Mike

“Uno se niega más y lo aplaza hasta que ya no, es inevitable” (Mike).

Mike, quien estudió la enseñanza media en el Liceo de Aplicación, ubicado en la comuna de Santiago Centro, señala que comenzó a reconocerse fuera de la heterosexualidad después del año 2016. Tras ese año, comenzó a sentir interés por un compañero de la Academia de Química, pero en un inicio, reconoció ese interés como amistoso. Sin embargo, con el paso del tiempo, Mike señala que se percató de que:

“era un interés más allá [de la amistad]” (Mike).

En esta misma línea, en 2017, cuando ingresó a tercer año de enseñanza media, Mike comenta que un practicante de Pedagogía en Castellano realizó su práctica intermedia en su establecimiento educativo, y escogió a Mike como caso de investigación. Así, como producto del estudio de caso, debía escribir un texto.

Dicho texto, cuyo género literario era escogido por el practicante en conjunto con Mike, fue un manifiesto relacionado a temas como el patriarcado, el feminismo y la disidencia. Para la articulación de dicho manifiesto, Mike comenzó a instruirse en textos de Pedro Lemebel, *Hija de perra*, entre otros.

Ahora bien, dicho manifiesto, fue publicado por Mike, y en sus términos, fue su *salida del clóset* para/con sus cercanos, y que la primera persona en leerlo fue su prima, a quien, en términos de Mike, le gustó bastante, e incluso lo publicó en la plataforma Instagram, donde recibió comentarios positivos por parte de sus amistades, comentarios como: *muy bonito, te quiero y siempre te voy a apoyar*.

Además, el mismo año -2017- Mike señala que se creó la COGESEX (Comisión de Género y Sexualidad) dentro del establecimiento educativo. En este contexto, Mike comenta que

comenzó a reunirse con más personas que no se consideraban heterosexuales ni cisgénero²⁶, y comenzó su aceptación. Pues pese a haber *salido del clóset* en 2017, Mike comentó que:

“Desde chico estaba esa interrogante” (Mike).

Sin embargo, esa inquietud era acallada en sus pensamientos, pero también señaló que:

“[Cuando] ayudé a esa persona que estaba en su sub practica (...), cuando me junté con Cristián (...) yo le dije que se uniera a la COGESEX, ahí como que se dio todo, y lo tuve que aceptar, dije ya, filo, no puedo negarlo más” (Mike).

6. La trayectoria de Carla

“Reconocer que desde la infancia era una persona diferente (...) no me sentía claramente, no era varón”
(Carla).

Carla, quien estudió en el Liceo Nacional de Maipú, señala que desde su infancia sabía que era una persona diferente. Así, desde básica se le humilló porque no tenía:

“las conductas de hombre [compañeras de curso] mismas me decían, no, estas cosas son de mujer” (Carla).

Por otro lado, señala que desde su hogar, su madre era quien le imponía cierta masculinidad, mediante actitudes y estéticas como tener.

²⁶ Cisgénero refiere a las personas que están cómodas con el sexo que se construyó en sus cuerpos, en relación a las normas sociales atribuidas a dichos cuerpos.

“el pelo corto, que las uñas cortas, que tener conducta firme y no sé, chutear”²⁷ a la pelota, tirar escupos” (Carla).

Ahora bien, esta infancia marcada por un sentimiento de extrañeza, fue acompañada de bullying por parte de sus compañeros y compañeras. Una vez dentro del liceo, Carla cuenta que sintió miedo, puesto que no se sentía y no era varón, y no comprendía cómo desenvolverse dentro del espacio educativo.

Ahora bien, este sentimiento de extrañeza, de ser trans y no saber como enunciarlo, se manifestó en Carla señalándose a si misma como una persona cis-heterosexual Sin embargo, señala que de algún modo comenzó a:

“indagar que existía la identidad trans, siempre tuve como la certeza de que era trans, pero no lo entendía” (Carla).

En este panorama de incertidumbre respecto al propio ser, Carla señala que en 2013 el *animé* la ayudó a explorar su identidad. Puesto que, en sus términos:

“la cultura japonesa tiene su diferenciación con la occidental, en tanto hay diferencias como explícitas de la expresión de género” (Carla).

Sin embargo, más allá de constituir una organización diferente en torno al sexo-género, es posible reconocer que en 1950 una primera referencia a la diversidad sexual y genérica²⁸ en un *manga* que a finales de los 60 fue lanzado como *animé*²⁹ (Rodríguez, 2017). No obstante,

²⁷ Chutear refiere a patear la pelota de fútbol, o de algún otro deporte que requiera dicha acción.

²⁸ Según el autor, se refiere a un mundo de ficción en el que hombres nacen con corazones azules, y mujeres con corazones rosados. El personaje que refiere el autor, y al que hago alusión, es una princesa que nace con un corazón azul y uno rosado.

²⁹ El manga es una producción escrita, y el animé es una producción audiovisual.

las referencias explícitas a la diversidad sexo-género en los *mangas* datan del año 1971, con *Shiroi Heya No Futari*, que trata sobre una pareja de mujeres lesbianas (Rodríguez, 2017).

Es en los años 90 comienzan a emerger producciones que grafican personajes transexuales³⁰, sin embargo, no estuvieron libres de crítica y censura (Rodríguez, 2017). No obstante, en los años 2000 toma fuerza la producción de *fan fics*³¹ y *fan arts*³² que trataban sobre escenas sexuales entre lesbianas por un lado, y por gais entre otros. A partir del año, según Rodríguez (2017) la cuestión LGBTQ+ comienza a ser cada vez más aceptada, siendo al año 2016 permitida su libre exploración en el *animé*.

Ahora bien, pese a reconocerse en un espacio altamente masculinizado, reconoce que su paso por el liceo fue enriquecedor, puesto que dentro de su generación, las personas no heterosexuales eran varias.

En relación a lo anterior, Carla comenta que dentro de su propia generación de la enseñanza media, conoció a su ex-novio, con quien hasta el día de hoy mantienen vínculos relacionales. En este sentido, cuenta que él tuvo un rol importante en su proceso de aceptación como persona transgénero. Asimismo, Carla recuerda a una profesora a la que le contó lo que le sucedía, la cual le explicó que existían ese tipo de disidencias sexo-genéricas.

Por el contrario a la experiencia que Carla reconoce como enriquecedora dentro del liceo, señala que su único problema fue su madre. Puesto que en 2018, cuando cursaba cuarto año de enseñanza media, su madre, quien trabajaba en psiquiatría, decía que la identidad de Carla era una *etapa*, y decía que las personas trans eran *especiales* desde la infancia, y que ella no era *así*. Sin embargo, tras discusiones y conversaciones su madre logró aceptar, según Carla, que era *así*.

³⁰ Noción utilizada por el autor. Transexual sería una persona que realizó una operación de *reasignación* sexual.

³¹ Historia creada por les fanáticos del animé que son publicadas en internet.

³² Es una historia pero dibujada.

7. La trayectoria de Benjamín

Benjamín entró al Instituto Nacional en séptimo básico, y se mantuvo en ese establecimiento público hasta egresar en cuarto medio. Su trayectoria como persona no binaria y bisexual estuvo marcada por el bullying desde cuarto básico, cuando ingresó por primera vez a un establecimiento de varones. El bullying en esa parte de su escolaridad -desde cuarto básico hasta sexto básico- consistió en violencia física y no física, Benjamín recuerda que el bullying que recibió, se relacionaba con frases como “este es maricón, este es hueco, ya, saquémosle la chucha”. Sin embargo, en esa etapa de su vida él no cuestionaba temas de identidad o sexualidad.

El cuestionamiento sobre estas temáticas comenzó durante sus primeros años en el Instituto Nacional, en séptimo u octavo básico. En este espacio educativo, y en estos cursos Benjamín señala que se dieron dinámicas de bullying similares a las que había vivido anteriormente.

Ya ingresando a la enseñanza media, fue cuando comenzó a encontrar certezas sobre su orientación sexual y su identidad. Gracias a su participación en el centro de alumnos conoció a otro estudiante -en adelante José-, con quien comenzó a tener conversaciones a diario. Tras una semana de conversación, Benjamín recuerda que estaba muy confundido, y que pensaba:

“Nunca antes me había gustado un niño ¿qué está pasando acá? como ¿qué es esto?”
(Benjamín).

Luego de un tiempo, Benjamín y José tuvieron su primer encuentro en el patio del colegio, a lo que Benjamín pensaba:

“Creo que estoy enamorado, me gusta mucho este niño y probablemente (...) soy gay”
(Benjamín).

Puesto que es, en términos de Benjamín

“Es lo primero que a uno le viene a la mente, y me quedé en eso simplemente”
(Benjamín)

Así, esta información permaneció reservada por un par de semanas, hasta que la comentó con un amigo, quien también le confesó estar enamorado de un hombre. Ahora bien, los encuentros con José comenzaron a aumentar su frecuencia, e iniciaron una relación. En términos de Benjamín:

“Él [José] ya tenía experiencia. Él ya había *salido del clóset*, al parecer tenía más clara su sexualidad, entonces como que él me guio un poquito en la relación” (Benjamín).

Ahora bien, Benjamín recuerda como *traumático* cuando le contó a su hermana que estaba con un hombre. Esto, pues su respuesta fue:

“*hueón*, no le *podí* decir esto a nadie” (Hermana de Benjamín).

“¿qué mierda te pasa” (Hermana de Benjamín).

“¿qué *hueva* tu vida” (Hermana de Benjamín).

“quédate callado, si no van a culpar a nuestros papás de que saliste así” (Hermana de Benjamín).

Esta situación, fue definida como Benjamín como:

“muy de mierda, porque uno espera como algún tipo de apoyo (...) eso me marcó mucho, quería compartir con alguien de mi familia lo que estaba viviendo y como que me haya negado después, igual provocó como todo un proceso donde yo comencé a negarme como mi sexualidad” (Benjamín).

Así, mantuvo su sexualidad en secreto durante un año. Sin embargo, cuando Benjamín *salió del clóset* frente a sus padres les dijo que estaba enamorado de una persona de su mismo sexo, y que quería estar con él, a lo que su padre -con quien vivía-, lo expulsó del hogar. Como consecuencia, Benjamín comenzó a vivir con su madre, quien en conjunto con su padre, lo enviaron a un tratamiento, en términos del entrevistado, para dejar de ser homosexual.

Este periodo no solo estuvo marcada por un intento de terapia que le transformara en heterosexual, si no que también le privaron del uso del teléfono, le calculaban el tiempo que tardaba entre el Instituto y su hogar, Benjamín señala que tenía prohibido juntarse con amigos.

Así, la asistencia al psicólogo y al psiquiatra fue constante durante varios meses, hasta que un día Benjamín le dice a sus padres que hasta cuando continuarían con las terapias de reconversión, a lo que ellos dijeron que no estaba surtiendo efecto, y decidieron cambiarlo a otro psicólogo y a otro psiquiatra. Sin embargo, Benjamín comenta que les nuevas terapeutas sabían que su homosexualidad no constituía un problema, y e señalaron a sus padres que sería productivo para ellos asistir a terapia, a lo que sus padres decidieron dar por finalizado el tratamiento.

En términos de Benjamín, dichos acontecimientos desencadenaron en él una depresión. Comenzó con medicación, y la psiquiatra le dijo a su madre y padre:

“Si ustedes tienen que tratar a su hijo por algo es, por que él está sufriendo depresión, y porque no la ha pasado bien” (Psiquiatra de Benjamín hacia su madre y padre).

En este sentido, Benjamín comenta que hubieron acontecimientos durante su infancia y/o adolescencia que jamás les hizo saber, y que:

“El hecho de que ellos me hayan rechazado, como que me hizo explotar un poquito más, y eso culminó en que estuve toda mi adolescencia en tratamiento, desde los 12 o 13 años, hasta como los 19” (Benjamín).

Lo anterior, tuvo como efecto para Benjamín, el tener que estar internado en una clínica psiquiátrica. Ahora bien, ¿qué factores influyen en que no solo hayan enviado a Benjamín a terapia de reconversión, sino que también le hayan privado del teléfono celular y de ver amigos? Como joven, Benjamín era un adolescente al cual disciplinar, al cual los adultos a los que cuya *tutela* pertenece pueden tomar medidas disciplinarias en pos de corregir conductas desviadas, dada su condición de joven.

8. La trayectoria de Daniela

“Siempre fui trans y siempre tuve una pulsión como de verme más femenina, pero antes nada estaba muy claro tampoco, como que siento que antes igual tenía este rollo como de que era gay pero tenía que ser masculino. Nunca me salió mucho, pero igual estaba ahí, entonces tampoco me atreví tanto a expresar mi sexualidad” (Daniela).

Daniela, quien cursó cuarto medio en el Liceo Alessandri, ubicado en la comuna de Providencia, comenta que en tercero medio comenzó a explorar su feminidad, pues participaba en el colectivo Lemebel, colectivo que agrupaba distintos estudiantes pertenecientes a la diversidad sexo-genérica.

En esta línea, y por una performance del colectivo, Daniela comenta que tuvo que vestirse con ropaje asociado al género femenino. Con este acto, señaló que:

“[Me di] cuenta que era una mujer trans (...). Como que me empecé a atrapar, me empezó a dar disforia, como que verme así como que fue un antes y un después en mi vida” (Daniela).

Tras esta revelación, Daniela decide contarle a su familia sobre el proceso que estaba viviendo. Sin embargo, su familia no reaccionó de manera positiva. Ante esta respuesta, y por un romance que Daniela vivía en ese momento con un varón homosexual, fue que en vez de declararse como una mujer transgénero, se declaró *no binaria*. Ahora bien, la transición no es algo teleológico, por lo tanto, no debe seguir un camino en particular, ni llegar a un punto en concreto para realizarse.

Sin embargo, ya en cuarto año de enseñanza media, y dentro del Liceo, comenzó a feminizarse cada vez más, en términos de Daniela:

“ya tenía esa pulsión como media, no sé si pulsión es la palabra, pero como que cada vez me ponía más femenina, como que empecé a usar más ropa asociada al género

femenino, me gustaba que todo el mundo me dijera Roda, como un sobrenombre femenino” (Daniela).

Una vez que terminó su relación, comenzó aún más su proceso de transición, puesto que dentro del colectivo en el que participó, sentía que habitaba un espacio de relativa seguridad, comentó Daniela, sin embargo, reconoce que el liceo al que asistió distaba de serlo.

De este modo, el colectivo, y las personas que comprendían la situación por la que atravesaba Daniela, retomó su proceso de transición alrededor de octubre del 2016. En esta línea, la entrevistada señala que si no hubiese conocido a sus amigas ni al colectivo, no hubiese posible llevar su transición de esa manera. Puesto que si bien reconocía amenazas dentro del liceo:

“ya no había un miedo, o sea, había (...) pero como que nadie se atrevía a decirlo (...) porque era como solo tener miedo, y entonces al final eso nos potenciaba a llegar un poco más allá de lo que normalmente nos hubiéramos atrevido” (Daniela).

Ahora bien, Daniela reconoce que siempre ha sido trans, sin embargo, señala que antes de comenzar su transición, pensaba que era un varón homosexual, pero varón al fin y al cabo, por lo que debía optar por expresar conductas masculinas. No obstante, con el paso del tiempo logró expresar su sexualidad e identidad de género.

Respecto a su proceso de aceptación, lo reconoce como un proceso paulatino, puesto que *salió del clóset* por primera vez en 2015, y a partir de ese momento, comenzó a feminizarse cada vez más. Si bien su familia no reaccionó de manera positiva en su primer intento, en 2016 cuando *salió del clóset* nuevamente, su familia llevaba un año luchando contra su proceso de feminización, y dijo: “ya, ¿para qué? (...) mejor que esté *tranqui* ”.

9. La trayectoria de David

- “¿Cuál es tu orientación sexual?” (Miguel - entrevistador).
- “Oh, es difícil, como que justo anoche me preguntaron lo mismo y fue como “ya, te puedo responder como para no explicarte nada (...) me gustaba el concepto de no heterosexual, pero después me di cuenta que es muy ambiguo, entonces no, sí, yo creo que homosexual” (David - entrevistado).

David, quien al día de hoy se considera homosexual, señala que dicho descubrimiento fue llevado a cabo plenamente en la Universidad, sin embargo, comentó que:

“Esto no quiere decir que las experiencias que haya tenido como que... haya como obviado, siento que no las supe significar en *volá*³³. como... que me atraía o no tal persona” (David).

En esta línea, David comenta que durante etapa escolar salió con mujeres, y que le gustaban realmente, por lo que durante su etapa escolar jamás se sintió parte de la disidencia sexo-genérica. Así, su experimentación como homosexual dentro de la Universidad, David la definió como:

“muy cálida (...), el descubrimiento, todo este nuevo mundillo que obvio uno conoce en el colegio, pero en verdad no lo había explorado como por experiencias personales” (David).

No obstante, durante la enseñanza básica David recuerda la observación del cuerpo masculino de compañeros mayores que él, y la recuerda como:

³³ En volá' se refiere a quizás.

“como algo físico, corporal que te hacía mirarlos de forma distinta, pero claro, no significaba que no sé, te gustaba (...) en el colegio siguió pasando, pero quizás *me hacía un poco el hueón*” (David).

Retomando la noción de David, en donde señaló:

“hacerse el hueón [ignorar el deseo sentido]” (David).

El entrevistado comenta que durante su etapa escolar, asociaba una carga negativa a él mismo ser homosexual, pensando:

“oh, que terrible sería no ser hetero” (David).

En sus propios términos, se prohibía de expresar y explicitar ciertos sentimientos, de modo no eran comentados ni verbalizados.

“[Era] como una disputa, sentía que igual me coartaba a mi mismo, (...) pensé tal cosa [asociado a un pensamiento homosexual], pero en verdad no es nada” (David).

En efecto, describió este silenciamiento como:

“una política de silenciarte a ti mismo” (David).

“un mandato (...) que era como no expresar estas como preguntas” (David).

En este sentido, David no exploró ni cuestionó explícitamente su sexualidad, sino hasta la Universidad. Ahora bien, en relación con su sexualidad, y con las características socialmente deseadas para un cuerpo masculinizado, David señala que reconoció un deseo por:

“querer ser como este hombre, ya sea porque no sé, como que cumple como con estándares como corporales, como lo hacen deseable [de modo que] me comportaba de una forma como la que se comportarían mis compañeros, entonces me hacía partícipe de dinámicas muy... desde tallas (...) incluyéndome al grupo” (David)..

10. Reflexiones en torno a las trayectorias sexo-género

Las trayectorias expuestas anteriormente, distan de ser homogéneas entre sí. Sin embargo, presentan una serie de puntos que permiten reflexionar en torno al ser diverso sexo-genéricamente, y el habitar un liceo para varones.

Como se observó en las entrevistas a nivel general, los procesos de autodescubrimiento y aceptación están usualmente marcados por una interrogante que les entrevistados no lograban comprender, o no logran enunciar claramente. Para Danka, es el “bicho que va mutando”, para Daniela es aquella vez que para una performance tuvo que utilizar ropa asociada al sexo-género mujer, para David, son aquellas experiencias que en su paso por el liceo no supo significar.

Si bien todas esas expresiones provienen de lugares distintos, todas se relacionan en cierto punto. La heteronormatividad como constructo social y político, que establece lo heterosexual como lo normal, que construye un sexo sobre los cuerpos de los y las jóvenes, enseñándoles de quien y de qué deben gustar, qué y cómo deben vestir, y la forma en que deben actuar. De ahí podrían provenir dos fenómenos que observamos en las frases de ese estilo.

El primero, establecer la heterosexualidad como aquello normal implica subyugar el resto de identidades, el trasladarlas a lo anómalo, a lo que no está presente del mismo modo, aquello que no es enunciable en el día a día.

Esto me lleva a un segundo punto, el *salir del clóset*. Es decir, el no señalarse como heterosexual es algo que debe explicitarse. La heterosexualidad como norma constitutiva del quehacer sexual, se instaura en la sociedad como lo-que-todo-es, y lo-que-no-lo-es, debe explicitar que-no-es lo que debe-ser.

Además, según lo observado en las entrevistas, constituye dos posibles desenlaces. El primero, constituir vínculos dentro del establecimiento (o fuera de éste durante la etapa escolar) que permitan afrontar la hostilidad heterosexual de las personas del liceo -y no solo

de éste-. El segundo, la superación de la etapa escolar para la posterior aceptación plena del propio sexo-género.

Ahora bien, el segundo desenlace no constituye, bajo ninguna circunstancia, una relación causal con la aceptación interna, es decir, no por asumirse y aceptarse como sexo-género divergente posterior a la etapa escolar, o finalizando esta, es que las disonancias con la normatividad del deseo y la expresión genérica no haya existido, o no hayan sido percibidas. Es más, Francisco lo sabía, pero también sabía que el liceo, bajo ninguna circunstancia constituía un espacio pleno para su exploración, similar a David, quien en la Universidad encontró un espacio para el pleno descubrimiento.

En suma, es constitutivo para *llegar a salir del clóset*, o para llegar a comprender las disonancias experimentadas respecto a la normatividad sexo-genérica, la posibilidad de enunciar lo que ocurre. Así se evidencia en frases de Andrés, cuando comenta, respecto de la no binariedad, como el *descubrir* el concepto, o en términos de Roberto, que al conocer otras realidades en internet o dentro del liceo, pensó:

“hay como algo más que la heterosexualidad *po*” (Roberto).

Leonor Silvestri (2019), señala que en términos de Wittig (2006) la heterosexualidad como régimen político nos dice “*tu serás heterosexual o no serás*”, lo que pondría, en términos de la autora, en peligro nuestra inteligibilidad social. Por otro lado, el *conatus* (Spinoza, 2015; citado en Silvestri, 2019), señala que todo ser existente se mantiene en una constante búsqueda de la existencia. Pero, la singularidad del humano-social, es que su existencia es social. Así, en términos de Silvestri (2019) declararnos fuera de la heterosexualidad nos convertiría en ciudadanos de segunda e incluso tercera categoría.

Ahora bien, cuando personas como Daniela habitan espacios como el Colectivo Lemebel, o Andrés, que se introdujo en el Preuniversitario Mara Rita, o Francisco, quien en la Universidad encontró un lugar para su descubrimiento pleno, a diferencia de lo que plantea Silvestri (2019), que es apostar por el fracaso, y por dejar de ser inteligible socialmente, pero lo que a mi parecer ocurre, es que les entrevistades se percatan de que pese a romper con normas, encuentran espacios en los que pueden seguir siendo inteligibles socialmente.

CAPÍTULO III: FORMAS DE DISCRIMINACIÓN DENTRO DEL ESPACIO EDUCATIVO

En el presente capítulo, expuse y analicé distintas formas de discriminación que les jóvenes LGBTIQ+ vivieron dentro del espacio educativo homosocializador que habitaron. Este apartado, se compuso tanto por discriminaciones institucionales, como por las que provienen del estamento docente y estudiantil.

1. Institucionales

Benjamín recuerda una vez que un inspector quiso llamar a su apoderado por estar abrazando a un compañero, señalándoles que:

“esa *huea*³⁴ no es de hombres, es de maricones, ándate a inspectoría al tiro, te vamos a llamar al apoderado” (Benjamín).

“eso de andar tan junto con un compañero era *huea*’ de maricones”, y que “no se permitía eso en el colegio” (Benjamín)

Daniela reconoce diversas hostilidades vividas dentro del espacio escolar. Dentro de ellas, está la dificultad de cambiarse el nombre en la lista del liceo, la obligación de asistir con uniforme masculino, pese a que en días especiales, cuando asistían con ropa de calle, podía ir con falda.

Ambas experiencias señalan dos aspectos distintos e interrelacionados de la discriminación. Por un lado, la experiencia de Benjamín me permite señalar que, a ojos de su inspector los hombres deben -por contraposición a la afirmación- tomar distancia entre sí, porque estar próximos corporalmente implica homosexualidad, y la homosexualidad no está permitida

³⁴ Forma coloquial de referirse a algo, a alguna acción, o inclusive a alguien. Esa *huea*: abrazar a un compañero.

dentro del establecimiento.

Por otro lado, la dificultad para hacer uso del nombre social a nivel institucional, y de asistir con uniforme feminizado, dan a entender que la configuración de las normas dentro del espacio es clara: nadie viste ni se llama como una *mujer*. Es decir, la prohibición de esto, implica la obligación de usar nombre y uniforme de *hombre*. Pese a que no sea lo que la estudiante, en este caso, requiera.

Carla, por su parte, reconoce que durante su paso por el liceo vivió una exclusión que no sintió personal, sino que fue una exclusión general, puesto que, al ser un espacio social diseñado para varones, no necesitaban preocuparse por las mujeres o disidencias.

En este sentido, señaló que:

“[La exclusión] era como del mundo, como de posicionarse ante el mundo como hombre” (Carla).

Es decir, dicha discursividad hegemónica sobre el mundo social, está asociada a un agente en particular, al cual se le permite participar activamente de este. Asimismo, Daniela reconoce que los inspectores de su liceo ignoraban la existencia suya y de sus amigas, no a modo de reivindicar sus corporalidades e identidades sexo-genéricas, si no que a modo de evitar manifestaciones por su parte, dadas las prohibiciones que regulaban el espacio.

En este sentido, podría hablarse de una exclusión en la estructuración del espacio social, en el sentido en que el régimen heterosexual produce una discursividad hegemónica desde una vereda en particular: la masculina.

2. Del profesorado para/con la diversidad y disidencia

Educación física

En el caso de las discriminaciones provenientes del profesorado, no existe un relato uniforme. Roberto por su parte, señala que tenía gran variedad de profesores, con ideologías más similares a las del estudiantado -señalada como el entrevistado como *progresista*-. Pero

también había profesores que pensaban de formas retrógradas (Roberto), refiriéndose a los profesores con conductas más homofóbicas, y refiriéndose a una vieja escuela -métodos educativos *tradicionales*-. En este sentido, comenta que tenía un compañero bisexual con el cual, a ojos de Roberto, se conectaban por sus *similaridades*, y señaló que:

“(…) un profe como que, como que nos molestó cachai’, como, era viejo igual, cuando hacíamos educación física, porque estábamos corriendo juntos” (Roberto).

Andrés, al igual que Roberto, señala algunas situaciones relacionadas a la asignatura de Educación Física. En concreto, un profesor de esta asignatura les dijo:

“no estoy educando maricones” (Profesor de Educación Física de Andrés).

“corre como hombre” (Profesor de Educación Física de Andrés).

“come como hombre”. (Profesor de Educación Física de Andrés).

Asimismo, Benjamín, escuchó frases vociferadas por el profesor de Educación Física en los camarines como:

“cámbiense de ropa rápido, antes que lleguen los maricones y los vean” (Profesor de Educación Física de Benjamín).

Educamos varones no maricones

Francisco vivió una situación de discriminación en 2013, por parte del profesor de matemáticas. Mientras Francisco estaba imprimiendo una guía, y cuando regresa a la sala de clases un compañero le dice fuera a la sala de clases, puesto que el profesor debía realizarle una pregunta. Este, le dice:

“Señor, [nombre completo del entrevistado] ¿usted es homosexual? porque está usando aros, y los aros no los ocupan los hombres, porque uno se da cuenta, porque usted sabe, hay unas palmeras con cocos, entonces significan que acá solo estudian

hombres, así que acá no se aceptan los aros, así que sáqueselos y respóndanlos, ¿usted es homosexual?”. (Profesor de matemáticas de Francisco).

A lo que Francisco señala que respondió que no, y se sentó en su puesto.

Además, recuerda que el mismo profesor decía a viva voz dentro de las salas:

“a los maricones les gusta bailar (...) no, ustedes tienen que respetarlos, tienen que respetarlos mucho, hasta que se quisieran sobrepasar, cuando les quieran dar un beso o un abrazo, ustedes tienen que ponerle un cornete en el hocico, pa’ dejarlos bien en su lugar” (Profesor de matemáticas de Francisco).

Mediante la frase anterior, el profesor deja en evidencia que los homosexuales constituyen una suerte de amenaza al heterosexual, que en cualquier momento debe proteger su espacio personal, que *supuestamente* los homosexuales en algún momento tratarán de profanar.

En la misma línea, Daniela recuerda quien en algunas ocasiones asistió al establecimiento educativo con los labios maquillados, recuerda que un profesor le dijo:

“por qué te cambiaste a un liceo de hombre si te gusta andar así, sácate el labial” (Profesor de Educación Física de Daniela).

Carla recuerda cuando en séptimo básico, un profesor que tuvo en el liceo, les comentó sobre unos estudiantes que habían sido amigos durante toda la enseñanza media, y que terminaron egresando del liceo como pareja homosexual. Carla, señala que el tono en el que el profesor comentó la historia como si fuese algo de lo cual sentir vergüenza, como algo que está mal. Esta instancia, la entrevistada la recuerda como la primera en la que se le hizo explícito que la diversidad sexo-genérica estaba mal, y que, como cuerpo sexuado como varón, debían gustarle las mujeres, y comportarse como la sociedad espera que un hombre lo haga.

Ahora bien, ¿qué significa “acá solo estudian hombres”, “por qué te cambiaste a un liceo de hombres”? La heterosexualidad, como régimen político que construye sentido, como un orden social que biologiza la relación entre sexo -como construcción biológica esencial- y las prácticas sociales (Wittig, 2006), reafirma al nosotros-masculino como el no-el-otro-

femenino, generando la idea de un espacio social educativo fabricado para el nosotros-masculino y no para el otro-femenino.

Por otro lado, es relevante también cuestionarnos: ¿qué significa que un profesor ataque contra un estudiante con dichas afirmaciones? Como se señaló anteriormente, el adulto se sobrepone en relación asimétrica respondiendo a determinado orden sexo-genérico, y respondiendo también a estructuras de relacionamiento intergeneracionales. Situándose así el profesor en una relación de disciplinamiento y dominación frente al estudiante que no sólo es parte de la disidencia sexo-genérica, sino también al estudiante que es concebido como joven.

Ahora bien, el otro femenino se consolida en la yuxtaposición al nosotros-masculino, asociando las prácticas de manera jerárquica, poniendo por sobre todo aquello que no es masculino, lo masculino.

3. Del alumnado *heterosexual* para/con la diversidad y disidencia

Una de las formas de discriminación más explícitas que vivió Benjamín, fue el *matonaje homofóbico*. Así, recuerda que:

“decían que era hueco, que era maricón (...). Como también, muchas veces me dejaban de lado” (Benjamín).

En primero medio, en relación a los años anteriores, el bullying se incrementó, además de molestarlo por ser homosexual, se ejerció bullying en su contra por tener depresión y estar en tratamiento.

Además, Benjamín señala que en general, la homofobia estaba muy presente en su establecimiento educativo, y que en la página de Facebook de su curso leía comentarios como:

“que se mate este maricón” (Compañeros de Benjamín).

“cuándo se va a matar” (Compañeros de Benjamín).

“cuándo va a dejar de venir a clases” (Compañeros de Benjamín).

E incluso, se enfrentó a agresiones verbales en vivo, mediante frases como:

“¿Cuándo te *vai*’ a matar?” (Compañeros de Benjamín).

“¿por qué no te *vai*’?” (Compañeros de Benjamín).

“ya *andai*’ mariconeando, te vimos en el pasillo con tal persona ¿*erís* maricón?” (Compañeros de Benjamín).

Asimismo, Danka, al señalarle a sus compañeros de establecimiento que estaban extrayendo los discursos de la diversidad sexo-género que habitaba el establecimiento, fue víctima de rayados dentro del liceo que decían *Danko maricón culiao, Maten al Danko*.

Estas formas de agresión directa, constituyen en el caso de Benjamín, un amedrentamiento que persigue la homosexualidad directamente, mediante frases como:

“Te vimos en el pasillo con tal persona ¿*erís* maricón? (Compañeros de Benjamín hacia él).

Asimismo, en el caso de Danka, a quien hicieron un llamado -en cierto modo simbólico, y en cierto modo no-, constituyó un llamado al silenciamiento de sus demandas: el respeto del origen del discurso político.

3.1. Acoso homoerótico

Respecto a lo homoerótico de situaciones vivenciadas por les entrevistades, Roberto señala que cuando salió del closet, se le comenzó a acosar, a sus ojos:

“(…) [Por la] curiosidad que tienen como los hombres en ese sentido [el sentido homoerótico]” (Roberto).

Así, en parte, considera que existen relaciones homoeróticas en tanto existía una curiosidad, y el señaló que por su parte:

“Evitaba bañarme en el colegio porque igual los, como... era raro po’ porque... o ellos te miraban o tú *mirabai*’, como había como eso muy homoerótico en verdad” (Roberto).

De este modo, sus compañeros de liceo, que usualmente se tocaban partes del cuerpo como el trasero o el pene por sobre el pantalón, comenzaron a hacerlo con él. La estrategia que desplegó el entrevistado fue realizar el mismo acto de vuelta. Esta dinámica fue definida como:

“una broma en la que te *defendis* po cachai” (Roberto)

Él generó una defensa que consistió en responder con la misma acción con la que se le agredió, y señaló que:

“Ahí lo dejaban de hacer (...) como que creía que yo no iba a hacer nada”. (Roberto)

Por otro lado, cuando Andrés *salió del clóset* comenzó a sufrir acoso y ser sexualizado. A propósito de esto, señala que:

“[Comenzaron a] ver de mi como un cuerpo, porque ya si no podrían con las minas era como *ya, vamos con él*”. (Andrés).

Ahora bien, respecto al acoso vivido, Andrés reconoce miedo de salir a recreo, puesto que intentaban abrazarle, comenzaban a pedirle besos, y para el resto, todo era una broma. E incluso le mismo Andrés en un inicio pensó lo mismo, pero finalmente, señaló que:

“[Me] dejó un trauma, porque yo no quería ni siquiera verlo, llegaba tarde al liceo, no quería estar ahí”.

Finalmente, Andrés no recuerda cómo las situaciones de acoso se dieron por finalizadas en su totalidad, pero reconoce pensar que:

“era un hombre hetero-cis³⁵ que se cree con el derecho de pasar por sobre nosotres solamente por ser de la disidencia sexual, o solamente por tener otra opción sexual somos el blanco de los que tienen un pensamiento súper retrógrado” (Andrés).

Del mismo modo, Benjamín, en cuarto medio, comenta que vivió varias situaciones de acoso homoerótico, señala que sus compañeros heterosexuales comenzaron a tener la manía de tocar su cuerpo, y de decirle:

“igual me metería³⁶ contigo” (Compañeros de Benjamín).

“oye, te veis terrible rico en tus fotos de Instagram, anoche me las quedé viendo” (Compañeros de Benjamín).

“oye *estai*’ desarrollandote un poco más ¿*estái*’ culeando³⁷ mucho?” (Compañeros de Benjamín).

Daniela, por su parte, recuerda que sus compañeros de curso coqueteaban con ella para burlarse. Señala, que dichos coqueteos estaban cargados de morbo y se debía:

“[Al ser] lo más femenino que había dentro del establecimiento” (Daniela).

Este morbo, para Daniela, ocultaba un deseo que nadie quería admitir, y que, por lo tanto, iba acompañado de bromas crueles. En esta misma línea, señala que los coqueteos oscilaban entre una broma agresiva y una intención sexual.

Una vez que se explicita la *salida del clóset*, los acosos homoeróticos comienzan a vislumbrarse. Es decir, la consolidación de la masculinidad hegemónica por sobre otras expresiones sexo-genéricas, implica la consolidación de las jerarquías y las relaciones de

³⁵ El término cis refiere a estar conforme con el género asociado al sexo. Ahora bien, creo que es mucho más complejo. El sexo es en sí una construcción a la que se le atribuyen características y categorías sociales.

³⁶ Se entiende, contextualmente y en jerga chilena, que meterse con alguien puede ser involucrarse sexualmente con determinada persona.

³⁷ Refiere coloquialmente a tener sexo.

poder involucradas en la interacción, valiéndose del morbo, en términos de Daniela, para explorar lo prohibido, lo que no es heterosexual, desde la posición del heterosexual, sin precisamente abandonarla. En este sentido, aflora la transgresión del cuerpo ajeno desde la agresividad que constituye las dinámicas masculinas, en relación a las corporalidades que no cumplen con aquellas normativas.

CAPÍTULO IV: MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y DIVERSIDAD/DISIDENCIA SEXO-GÉNERO EN ESPACIOS EDUCATIVOS HOMOSOCIALIZADORES

El presente capítulo tuvo como objetivo describir la masculinidad presente en los liceos para varones, profundizando en las relaciones que las diversidades sexo-genéricas establecen con ésta, y con el contexto educativo en general.

Para ello, primero realicé una descripción de la masculinidad hegemónica en términos de los mismos entrevistados, estableciendo relaciones entre la masculinidad y el deporte, la masculinidad y la exclusión, los pactos masculinos, para posteriormente, caracterizar cómo fue ser disidencia dentro del liceo, la relevancia que cobran los pares y referencias LGBTIQ+ en el paso por el establecimiento y su relación con el propio descubrimiento y aceptación, y la articulación política en tanto diversidad sexo-género dentro del establecimiento.

1. Describiendo la masculinidad hegemónica ligada al espacio educativo

Una breve descripción: cavernícolas, infantiles, simios y falócratas

En primer lugar, para Roberto, los hombres que representan la masculinidad hegemónica, tenían un cuerpo musculoso, jugaban fútbol, y que no pensaban. De esto, se desprenden dos ideas centrales para caracterizar la masculinidad hegemónica dentro de los liceos para varones. La primera, el rol del cuerpo. La segunda, la asociación con lo cavernícola, con lo *simio*.

Respecto al rol del cuerpo, Benjamín señala que una singularidad de la masculinidad dentro de su liceo, era el exhibicionismo, e indicó que:

“Estos *hueones* como amando sus cuerpos” (Benjamín).

“Llamando a sus penes” (Benjamín).

En esta línea, recordó que:

“Era cosa de terminar educación física y todos los *hueones* como disfrutando, literal, sacarse la ropa en el camerino (...). Y esto de darse como agarrones (...) *hueviarse*³⁸ en las duchas” (Benjamín).

En este sentido, Danka refirió a la masculinidad que existía dentro de su liceo como personas que exaltan:

“sus dotes corporales” (Danka).

“falócratas malogrados”³⁹ (Danka).

Si bien existen varias secciones de hombres que ella catalogaría como hegemónico, lo que tienen en común es que todos eran:

“Los hueones de pico [pene] grande” (Danka).

Asimismo, para Carla, al hombre es educado desde el falocentrismo, para aprender que:

“[Poseen] todo el derecho del mundo a hacer todas las conductas que tengan” (Carla).

Siendo esta enseñanza potenciada principalmente por profesores varones.

Ahora bien, respecto al segundo aspecto, Carla define a sus compañeros como *simios*, que, en línea de la educación falocéntrica que reciben, y de la libertad de acción que por consecuencia adquieren, quemaban basureros dentro y fuera de las salas del liceo. Asimismo,

³⁸ Refiere a molestar

³⁹ Falocracia, en términos de Danka, es la organización social y política a partir del falo, defendiendo, a partir de este, la supremacía del masculino en tanto cuerpo sexuado con pene.

Roberto, señala que los varones que encarnan la masculinidad de su liceo son “cavernícolas”, y lo relaciona con una vez que un compañero rompió los vidrios de la sala sin excusa alguna.⁴⁰

Las emociones: ¡Aquí no!

Además los hombres, a diferencia de las mujeres, según Roberto no hablan de emociones. Para él, cuando se junta con amigas mujeres pueden hablar de con quien salen, de si se sienten soles. Pero con sus amigos hombres no pueden hablar de esos temas con la misma profundidad.

Esto es posible relacionarlo con los hallazgos de Meschi (2018), en tanto describe el liceo de varones que estudia como un espacio en el que las emociones son reprimidas por la masculinidad hegemónica. Sin embargo, el autor señala que, tal como es el caso de Sebastián, existen masculinidades nuevas que sí hablan sobre las emociones (Meschi, 2018).

Andrés por su parte, para referirse a la masculinidad presente en el liceo, la describe en contraposición a las relaciones que ha establecido con mujeres. En este sentido, define el ambiente del liceo de varones como infantil⁴¹. Así, los espacios compuestos por mujeres eran de diálogo, de saber de la vida de las otras personas, pero los compuestos por hombres eran de juego.

Por otro lado, lo define como un espacio donde la expresión de emociones y el contacto físico es restringido. Respecto a lo último, señaló que:

⁴⁰ El uso de las nociones de simios y cavernícola de manera peyorativa, responden a simbolismos que estructuran nuestras formas de sentir y concebir el mundo que nos rodea, por lo tanto, más allá de cuestionar el lenguaje utilizado acusándolo de especista, es necesario comprender qué es lo que quiere significar y a qué quiere aludir. Entrar en discusión sería cuestionar el carácter epistémico con el que occidente construye la relación naturaleza cultura, simio/humano, cavernícola/civilizado, lo cual es completamente legítimo, pero corresponde a objetivos que escapan de lo planteado en la presente investigación.

⁴¹ El uso de la palabra infantil como algo peyorativo devela adultocentrismo. Al igual que el uso de simios y cavernícolas, responde a un simbolismo que estructura un sentido, y que significa algo en particular.

“Para el único momento que tocabas a alguien era para pegarle” (Andrés).

Además, agregó que al momento de opinar sobre la diversidad sexo-genérica, solo era a modo de burla. Es decir:

“no se permitía otra expresión que no fuera masculina” (Andrés).

Aludiendo a las que se escapan de esta hegemonía mediante el *chiste*. En efecto, cuenta que tenía un compañero que veía *porno gay* en clases, pero no en contextos eróticos, si no que en contextos burlescos.

Como se señaló anteriormente, la supresión emocional es algo que caracteriza a la masculinidad (Meschi, 2018), y con ello, la omisión del contacto físico entre varones, a menos que sea con objetivos de burlarse.

Además, señala que el hombre en su liceo, no debe mostrar fragilidad, porque eso no *es de hombre*. En otros términos, y como decía una profesora de Carla:

“Los hombres no pueden llorar” (Profesora de Carla).

La burla y la exclusión

La masculinidad hegemónica en los espacios a los cuales pertenecían los entrevistados, se constituye en una dinámica relacional fuertemente marcada por la burla y la exclusión, así, para Duarte (2014) el agrupamiento de jóvenes en espacios callejeros constituye un espacio para demostrar la virilidad, acentuando el machismo y la agresividad. El liceo, como espacio de socialización entre pares masculinos, cumple un rol similar.

Ahora bien, el tránsito a la masculinidad responde a una estructuración de las relaciones etarias sumamente adultocéntrica, en tanto para considerarse en las *etapas* óptimas de la vida es necesario consolidarse como adulto para consolidarse como varón (Ilabaca, 2019; Duarte 1999).

Sin embargo, lo relevante es destacar la consolidación del masculino como lo central, y las identidades y expresiones sexo-genéricas disidentes como aquello que no es lo central, y que por lo tanto, desde lo central se margina y se excluye, en tanto lo central como grupo que pretende cierta heterogeneidad, se intenta reafirmar en si mismo.

En este sentido, Andrés definió al masculino-hegemónico como:

“[Aquel] que le falta el respeto a todo el mundo, sobre todo a los profesores, el que sale y se burla de *x* persona, o de tu mismo compañero”.

Asimismo, para Mike, el masculino-hegemónico busca destacar por sobre el resto de manera ruda. Esta rudeza, en términos de David, se consolida en la burla y la hostilidad que no solo va dirigida hacia quienes escapan de las normas sexuales y genéricas, si no que a todo quien fuera, o aparenta debilidad.

Así, dicha hostilidad y burla se ejerce mediante recursos físicos, que no son las golpizas, pero si los empujones, el arrojar objetos, esconderse pertenencias, entre otros. Sin embargo, la hostilidad puede incrementarse a medida que se aleja del masculino hegemónico, y a medida que las expresiones sexo-genéricas se alejan de la norma⁴². En efecto, Andrés cuenta que un compañero de curso se acercó a él y a su compañero y le dijo:

“¿Ustedes son gais? (...) es que yo le pego a los gais” (Compañero de Andrés).

Respecto a la alterización de las expresiones no masculinas-hegemónicas, referimos al esquema jerárquico que menciona Rubin (1989), en donde establece prácticas sexuales y genéricas deseadas y no deseadas en la sociedad a nivel de escala, en donde la práctica

⁴² Con esta afirmación no pretendo hacer jerarquías dentro de las distintas opresiones, pero sí señalar que la masculinidad hegemónica como constructo establecido como deseado, margina gradualmente aquellas expresiones que se alejan cada vez más de sí misma. Así, no se margina ni excluye del mismo modo a una pareja homosexual monógama que una polígama (Rubin, 1989).

deseada es la heterosexualidad monógama, y a medida que se distancia de eso, comienza a ser cada vez más estigmatizado. Así, la norma deseada se construye

La fraternidad

En términos de Duarte (1999), el varón se constituye y socializa en distintas estructuras e instituciones la escuela, la familia, la calle y el grupo de similares. En este sentido, la escuela y la familia constituyen espacios de disciplinamiento en donde los jóvenes se sienten despojados del poder (Duarte, 1999). No así la calle. A esto, se añaden los grupos de semejantes y el liceo en cierta medida, en tanto hay una serie de conductas que están permitidas dentro, y que incluso son avaladas por las autoridades⁴³. De este modo, es posible afirmar que los grupos de semejantes se generan dinámicas particulares -tanto en los grupos semejantes de varones heterosexuales como de disidencias sexuales-, que tienen ciertas particularidades respecto de cómo se relacionan interna y externamente.

En términos de Daniela, constituye una fraternidad masculina, es decir, un pacto de complicidad que permite afirmar el acto de dominación sobre lo no masculino, de la constitución de los hombres en tanto cofrades y cómplices en torno a la masculinidad como mandato Segato (2018).

Así, la fraternidad que conformar los varones en los liceos, se caracteriza por, pese a formar enemistades dentro del establecimiento, permitirse hablar despectivamente de las mujeres y del resto de las personas, en términos de Daniela:

“Entre ellos son distintos, y como que tienen un pacto entre ellos como de hablar de las pololas entre ellos, y da lo mismo, porque tienen un pacto de silencio” (Daniela).

⁴³ Las conductas machistas, los chistes sexistas y las acciones homofóbicas son incluso protagonizadas por los profesores varones.

Pacto que les permite hablar de sus amigas y novias como *perras*, en un sentido despectivo de la palabra. Asimismo, está permitido ser infiel a sus parejas, manteniendo dicho acto en secreto.

Así, la fraternidad trasciende a los propios alumnos. En esta línea Francisco recuerda que sus profesores comentaban aspectos corpóreos y eróticos de las profesoras con los estudiantes. Por su parte, y respecto a lo mismo, Benjamín recuerda a sus profesores referirse a las mujeres de liceos próximos al suyo como *maracas*.

La masculinidad dentro del liceo para varones, constituye una forma de expresión sexogénica situada como hegemónica, que se relaciona consigo misma -es decir, que marca patrones de relacionamiento dentro del colectivo- de manera dicotómica. Por un lado, se relaciona desde la *burla*, estableciendo aproximaciones físicas entre varones solo bajo ésta. Por otro, a modo de pacto masculino que potencia la exclusión de otros, y la reafirmación del *nosotros*. Es decir, constituye un espacio de socialización de las características atribuidas al masculino en tanto hegemónico.

El Político en particular y el varón en general: la transversalidad del éxito con las mujeres como marcador de estatus

Tanto para Francisco como David, la categoría hombre-hegemónico se asocia con el deporte [para mayor información, revisar el próximo apartado] y con el quehacer político. Pero además, en ambos casos, se asocia con el éxito en la *conquista* de mujeres.

El político, por su parte, se constituye en relación a la fraternidad, en tanto para David:

“Tenía [el político] muchas solapas (...) cierta protección como con la gente que se rodeaban”, en efecto, “si alguien de esos hueones hacía algo como cuestionable, iban a salir no sé po’, diez hueones que eran sus amigos, o gente de la lista no sé qué cosa, como ir a protegerlo” (David).

Además, como se señaló anteriormente, el éxito en la *conquista* del sexo *opuesto*, constituye un marcador de status, para Francisco, el hombre-político del liceo era aquel que es:

“Casi siempre hetero, muy masculinizado, importante, serio” (Francisco)

A esto, agrega que se relaciona de manera exitosa con las mujeres de liceos próximos. Así, para David, los político-heterosexual de su establecimiento usualmente tenía una pareja de sexo-género femenino, y casi siempre pertenecía a un liceo para mujeres.

Del mismo modo Ilabaca (2018) señala que en el Liceo Manuel Barros Borgoño -liceo que investigó-, emerge el concepto de *don Juan*, para referirse a los hombres seductores que consiguen el éxito con las mujeres, asociándolo a la conquista y a la dominación.

A lo que Fonseca (2021) llama la triple negación: no soy niño, no soy mujer, no soy marica, Fernández (2009, citado en Ilabaca, 2018), agrega que los hombres se vinculan de cierta manera con aquellas identidades a las que se constituye por oposición: gustan de las mujeres, rechazan lo que se cree homosexual.

Ahora bien, retomando lo que simboliza en el contexto escolar-homosocializador el ser exitoso en la conquista de mujeres, significa no ser afeminado ni homosexual, lo que a su vez implica una mayor similitud a la masculinidad hegemónica.

1.1. El deporte desde el masculino-hegemónico para el masculino hegemónico

Dentro de las características esenciales de la masculinidad, Roberto le adscribe el fútbol como deporte, el que tiene una conexión con el desenvolvimiento de la actividad física dentro del establecimiento educativo. Es decir, educación física sería un espacio hipermasculinizado -por la triangulación de características sociales atribuidas al fútbol, a las clases de educación física en un liceo de hombres. En efecto, dentro del liceo, una práctica común consiste en que antes de terminar las clases de educación física, se permitía durante 20 minutos jugar fútbol.

Así, según Seid (2020), las clases de educación física constituyen el ámbito predilecto para socializar a los estudiantes en el dominio de *técnicas corporales* (Mauss, 1979; citado en

Seid, 2020). Así, la asignatura constituye uno de los ámbitos en donde las técnicas corporales se construyen de manera diferenciada según el sexo-género.

En este sentido, la educación física, y el fútbol en particular como eje central del desarrollo de la asignatura, en términos de Roberto:

“(…) esa cosa como de la fortaleza cachai, como de la fuerza” (Roberto).

Y no da espacio para el desarrollo íntegro de otras actividades físicas. En efecto, para Seid (2020), la educación física constituye un aprendizaje de la agresividad, la valentía y la fuerza física, entre otras características atribuidas a la masculinidad hegemónica, consideradas superiores en relación a la suavidad, asignada a lo femenino.

Así, esta masculinidad asociada al deporte en general, y al fútbol en particular, genera dinámicas que incluyen a unos excluyendo a otros. Dentro de este binomio, los incluidos pertenecen a la categoría denominada como hombre-masculino, que cumple con los requisitos de la masculinidad deseados que se implican en el fútbol.

Asimismo, Andrés señala que la asignatura que menos le gustaba, era educación física, porque la principal actividad era el fútbol; siendo la última persona a la que escogen para conformar equipos, mientras que durante el juego solo seguía la pelota, o fingía que se le desabrochaba el zapato.

De este modo, la otra parte del binomio, los excluidos, serían, para Roberto, los gais - otras mal llamadas minorías-, y:

“Otros niños que eran heterosexuales que no representaban como esa masculinidad y esa fortaleza eh... y no eran femeninos tampoco cachai, entonces no encajaban como en esa masculinidad fuerte, viril, eh.. de subir a hacer barras” (Roberto).

En la misma línea, Daniela, reconoce en el deporte escolarizado un elemento que exacerba la masculinidad. En este sentido, comenta que toda su vida sintió rechazo al deporte, puesto que siempre se sintió excluida, sentía que era un espacio hostil para ella. En esta línea, Daniela afirmó:

“nunca me sentí cómoda haciendo educación física, y siempre tenía problemas en educación física” (Daniela).

Así, la entrevistada no se presentaba con el uniforme, o inventaba excusas para no hacer la clase junto con sus compañeros, pues pensaba y no se encontraba en ese espacio.

Por otra parte, los sujetos heterosexuales, a diferencia de los homosexuales:

“No les daba lo mismo, como que en verdad te dejaba en un eslabón social de la fauna de ese colegio como bajo, como que los mejores siempre eran como los que resaltaban en educación física” (Roberto).

En este sentido, en la dinámica del deporte escolarizado, no solo se marginan las diversidades sexo-genéricas, si no que también, respecto de la masculinidad hegemónica, se marginan y excluyen otras masculinidades (Connell, 1997).

Es decir, la masculinidad, que ocupa un espacio particular dentro de la jerarquía sexual y genérica, se encuentra compuesta por varios requisitos, uno de ellos: el deporte y la fortaleza que este implicaría, estableciendo un nexo entre hombría y fortaleza como categorías pertenecientes a la masculinidad hegemónica; que evidencia, en el caso de los heterosexuales que no cumplen con estas características una pérdida de posición dentro de la jerarquía.

En este sentido, Educación física es, para Roberto, algo que intenta normar a los estudiantes desde lo masculinizado que está el área.

David, por su parte, recuerda las dinámicas post-educación física, una vez que terminaba la clase, los estudiantes debían tomar duchas en las dependencias del Instituto. En este contexto, David recuerda las distintas formas en que se habitaba y se hacía uso de ese espacio. Él, y sus amigos bisexuales/homosexuales, señaló:

“Teníamos como un rincón en donde como que nos cambiábamos de ropa y nos bañábamos [mientras que los varones-heterosexuales-hegemónicos] se paseaban, ocupaban mucho más espacio como en los camarines y en la ducha” (David).

En este contexto, David señala que el ocupar un espacio acotado con sus amistades implicaba un esfuerzo por encontrar algún espacio seguro dentro del contexto de hostilidad.

En este sentido, el camarín se vuelve un espacio inseguro no solo para las disidencias sexo-genéricas, sino también para cualquiera que luzca más indefenso que el varón hegemónico. En este sentido, existen otras expresiones de la masculinidad que son marginadas por la hegemonía viril.

De este modo, la actividad física en un espacio en donde la mayoría de los estudiantes son varones, y en específico varones que se presume son heterosexuales, las *técnicas corporales* que se enseñan en la asignatura en su totalidad, responden a la masculinidad hegemónica como estándar ideal.

1.2. La dinámica del joteo⁴⁴ heterosexual interescolar y la diversidad/disidencia

Andrés por su parte, cuenta que cuando sus compañeros salían de clases, iban al liceo de mujeres más próximo a esperar que ellas salieran. En este contexto, Andrés señaló que:

“Fui y no sé por qué fui (...). Yo ni siquiera sabía qué estaba haciendo ahí (...) yo creo que ahí fue más el seguir el juego al resto de la gente, porque igual cuando eres más chica es lo que hacís’ po’, porque no te queda otra para pasar *piola* para que no piensen nada de ti” (Andrés).

Por su parte, Benjamín deja ver en su narrativa, que todos los estamentos están conscientes de las dinámicas de joteo interescolar, cargada de machismo, mediante frases dichas por un profesor:

“Oye hoy día salen temprano ¿se van a ir a parar afuera de las maracas del 1?”
(Profesor de Benjamín).

⁴⁴ Jotear en Chile significa coquetear. El término viene de los buitres, o coloquialmente llamados Jotes, que *acechan* a sus presas rondando cerca de ellas.

David, al igual que Benjamín, comenta que los profesores de su liceo cosificaban a las mujeres de otros establecimientos, preguntándoles si después de clases irían a verlas, mientras se referían a ellas en términos despectivos, llamándolas *perras*. En este caso, y en el resto, son sólo profesores hombres los que incurren en estos tratos, puesto que las profesoras mujeres no comentaban la situación.

Ahora bien, esta dinámica interescolar entre un liceo de mujeres y uno de Varón, en el relato de David se deja ver como si fuese una conducta institucionalizada, y comenzaban desde séptimo básico a ir físicamente a los liceos como el Carmela Carvajal de Prat, o el liceo 1. David lo describe como el *acechar*.

Asimismo, Carla señala que cuando tenían lugar los aniversarios del liceo, las mujeres de liceos próximos [Liceo Bicentenario de Niñas de Maipú], sus compañeros:

“se volvían salvaje, que no, que las cabras, que las cabras, como que lo único con lo que pensaban era con el pico (...) como que se imponía en el liceo la heterosexualidad” (Carla).

Retomando la noción de institucionalización de la conducta, David señaló que:

“Es sabido que si tú pasas a la hora que sea afuera del colegio [liceo 1] y hay como un grupo de *hueones* del nacional como con camisa y la hueá” (David).

Es decir, es una dinámica que se ha sostenido a lo largo de los años, y que es de conocimiento público que ocurrirá. No obstante, y pese a que la conducta es transversal a todos los cursos, David señala que ya en tercer año de enseñanza media la conducta disminuye su frecuencia, puesto que en conversaciones sus compañeros señalaban lo *infantil*⁴⁵ de la conducta.

⁴⁵ Si bien soy crítico de la utilización del concepto infantil para referir a características de una persona, que son consideradas como propias de otra edad, en términos teleológicos de progreso, la utilización de la palabra en términos de lo que el mismo entrevistado quiso decir, es enriquecedor en tanto y cuanto permite acceder a sus nociones en sus propios términos.

Dentro de la dinámica del joteo interescolar, se da un intercambio particular de bienes. Es decir, se frecuentaba que las mujeres le entregaran una prenda de su uniforme al hombre, y viceversa. David señala que el intercambio constituía una práctica propia de liceos para varones, y que implica, lógicamente, que un hombre se relaciona o no con mujeres, puesto que, dentro del establecimiento, esta actividad, según David:

“Marca una diferencia” (David).

La dinámica del *joteo interescolar*, y las interacciones que la componen, consisten en términos de Berger y Luckmann (2003), una actividad humana que se ha habituado y ha generado patrones de conducta. Estas acciones, que se transforman en hábitos contienen significados para quienes la practican, y elimina la necesidad de redefinir cada vez las interacciones que la componen.

En este sentido, otra práctica habitual, significativa de estatus dentro del liceo, va en la línea del éxito en la *conquista* de mujeres. Es decir, que el sujeto pueda considerarse o no como exitoso en el marco de la masculinidad, es en parte debido a la relación que logra sostener con las mujeres de los liceos para mujeres.

En este caso, la práctica del *joteo interescolar*, se convierte en una dinámica habitual que incluye a un tipo de sujeto: el heterosexual; y que excluye a otro⁴⁶. Así, la relación con la femineidad en tanto sujetos masculinos vincula al éxito como individuo dentro del establecimiento, a la heterosexualidad. Siendo necesario, para obtener estatus, vincularse sexo-afectivamente con mujeres pertenecientes a liceos próximos⁴⁷.

⁴⁶ A excepción de la bisexualidad, que en parte podría permitir que jóvenes bisexuales se integren a la dinámica.

⁴⁷ En ocasiones, los liceos involucrados en la dinámica pueden no ser tan próximos, como el caso del Instituto Nacional y el Carmela Carvajal de Prat, que si bien no quedan cerca, se consideran dentro de los *liceos emblemáticos*, que comparten, por lo mismo, un *ethos* que los vincula.

2. Ser diversidad/disidencia en liceo de varones

Dificultad para relacionarse con varones

En primer lugar, respecto al ser diversidad sexo-género en el liceo para varones, es posible señalar la dificultad para relacionarse con varones heterosexuales. En este sentido, Roberto, por su parte, señala que en un inicio no se relacionaba muy bien con los hombres. Esto, pues a su parecer, los niños no heterosexuales *madurarían* antes que los heterosexuales, puesto que conciben su entorno desde otra perspectiva, dado que las amenazas a las que se ven expuestos en el entorno Heteronormativo son mayores.

En esta línea, para Roberto, al encontrarse -los jóvenes heterosexuales- dentro de la norma de sexo-género -o al menos con mayor posibilidad de adaptarse a esta-, implica no verse sometido a situaciones de discriminación, lo que facilitaría el no replantearse ni cuestionarse la posición que ocupan en la jerarquía social.

En este sentido, lo planteado por Becker (2016) sobre la trayectoria del desviado, implicaría, por contraposición a lo que plantea, que quienes no se ven enjuiciados por normativas sociales, no se ven en la necesidad de replantear la norma sexo-genérica que enjuicia, porque no han sido enjuiciados por ella⁴⁸.

Así, en relación a ser disidencia en un liceo para varones, Roberto comentó que:

“Es súper *brígido* ser gay y pasar a un colegio lleno de hombres y que los hombres te pregunten si *eris*’ gay, como que te empiecen a *acosar*” (Roberto).

En esta línea, Roberto señaló que:

⁴⁸ Con esto no quiero plantear que es necesario ser juzgado socialmente para reconocer las desigualdades del mundo que habitamos, pero sí quiero señalar que se es más propenso a criticar dichas desigualdades una vez que se habitan.

“[Tuvo que *salir del clóset*] como... y por obligación social (...) porque la gente... puta, es sapa ah, o interesada, o quiere saber en verdad como pa’ no admitir ciertas cosas como, como sobretodo los hombres”.

Andrés, por su parte, destaca la dificultad para relacionarse con varones dentro del espacio educativo, sin embargo, reconoce que dentro del liceo logró conformar algunas amistades, pero no la reconoce como una amistad real, puesto que entre ella y sus compañeros existía una *barrera*, a su parecer, generada por no calzar con el modelo masculino.

En esta línea, Daniela señala que durante su paso por el liceo se sintió *fuera de lugar*. Esto, pese a nunca haber estado realmente sola. Sin embargo, señaló que:

“Habían cabros buena onda (...) pero también habían cabros (...) que me molestaban entre medio, me puteaban” (Daniela).

Incluso quienes la entrevistada cataloga como *buena onda*, no la saludaban fuera del establecimiento, porque en sus propios términos:

“Al finalizar el día, igual eris’ una paria (...), una *hueá* rara” (Daniela).

Habitar la Hostilidad del Espacio Educativo

En este contexto de dificultad para establecer relaciones amistosas dentro del establecimiento, Roberto señaló que:

“Es súper brígido ser gay y pasar a un colegio lleno de hombres y que los hombres te pregunten si eris’ gay, como que te empiecen a *acosar*” (Roberto).

En esta misma línea, Andrés señala que ser diversidad en el liceo, era objeto de burla y acoso, puesto que sus compañeros, como el sistema sexo-género mismo, valora las actitudes concebidas como masculinas en detrimento de las asociadas a lo femenino.

Así, refiriéndose al *salir del clóset* en el ambiente escolar homosocializador, señaló:

“Es muy brígido (...) que pierdas todo lo que has intentado, porque es un intento, perder a esas como amistades [entre comillas] y pasar a ser como nada, a estar solo, a estar completamente aislado (...) yo creo que es un temor igual perder eso, y que el liceo se vuelva un infierno, más de lo que ya es” (Roberto).

En línea con lo anterior, Benjamín señala que ir al liceo le provocaba miedo y rabia, y que en efecto, señaló que:

“Tercero medio lo lloré todo, (...) no quería entrar a clases (...). Y ahí también empecé a desarrollar crisis de pánico” (Benjamín).

Andrés, quien tenía sentimientos similares a los de Benjamín, señala que egresar del liceo fue algo reconfortante, liberador, que le dejó vivir; mientras que, para Daniela, el egresar implicó percatarse que:

“Había vivido en una cárcel toda mi vida, y que ni cagando habría podido transicionar tranqui (...) si me hubiera quedado más tiempo ahí” (Daniela).

Asimismo, Francisco, señala que nunca concibió como una opción *salir del clóset* cuando aún asistía al liceo. Para Danka, la hostilidad de los compañeros varón-hetero-cis, está marcado por dos aspectos, la vía pública y la vía privada. La vía pública refiere a un contrato, en que:

“Yo hetero para convivir sanamente y no sacarte la *conchetumadre*, te alejas, y al no hetero, lo alejo con respeto y bajo todas esas consignas culiás de la diversidad, la tolerancia, etcétera, pero lejos” (Danka).

Así, la disidencia se alejaría de lo público, lo político, lo deportivo. Pero también relacionado a lo público tiene una finalidad, la de mantener de cierto modo la presencia de la diversidad, para la defensa o para hacer marketing incluyéndola, solicitarle apoyo cuando tenían problemas con asignaturas. En este sentido, señaló que:

“Están sacando provecho en todas tus facetas, tratan de chuparte” (Danka).

A propósito de lo último, Danka utiliza la noción de *chupar* para referirse a otro aspecto de lo íntimo, lo sexual. Refiere a la relación entre el heterosexual y la travesti como un vínculo privado-sexual, relacionado al morbo de lo prohibido. En concreto, señaló que:

“El de pescarse a la rara [el morbo] te hacen chupárselo hasta que les da culpa cuando te eyaculan en la boca. O sea, y después de esa hueá como que no te hablan más” (Danka).

Ahora bien, ¿por qué el liceo se vuelve un espacio hostil de habitar? ¿por qué la dificultad de interactuar con el resto de compañeros? El espacio social habitado, se puede tornar hostil en tanto todas aquellas expresiones que se alejan de la heterosexual, ya sea que se alejen del pacto heterocentrado que constituye al género (Preciado, 2014), o se distancian de la matriz heterosexual (Butler, 2007), establecen normatividades en torno a lo correcto e incorrecto, que fijan una desviación, considerando al desviado como un *outsider* (Becker, 2018). Así, el trato que hay hacia la diversidad, es lo que la transgresión de la norma, y en los casos estudiados, el resto del estudiantado -quien no pertenece a la disidencia sexo-género-, establece un castigo frente a quien si disiente las reglas.

Respecto a la dificultad para establecer vínculos prósperos de amistad, entre les entrevistades y sus compañeros varones heterosexuales, responde a lo señalado anteriormente. Es decir, la masculinidad al construirse en contraposición a *otro*, que constituye *lo-que-no-somos-nosotros*, en términos de establecer jerarquías, genera exclusión y barreras al momento de configurar relaciones, puesto que para tener la validación que se busca por parte de los pares masculinos (Olavarría, 2003) es necesario distanciarse de lo considerado *outsider*, generando una barrera entre *lo-que-es-uno* y *lo-que-no-es-uno*, porque ese, es *otro*.

Así, en términos de Tiquun (2008), la guerra civil constituye el *juego libre* de las formas-de-vida. Guerra en el sentido de la existencia de constantes enfrentamientos violentos entre dichas formas. Cuando dos cuerpos con formas de vida extrañas entre sí, se encuentran, “ellos tienen la experiencia de hostilidad” (P.22). Hostilidad marcada por la heterosexualidad como

práctica y discursividad hegemónica se posiciona jerárquicamente por sobre lo que se construye como oposición: la no heterosexualidad o la diversidad sexo-género.

Adaptación y aceptación: ¿qué hacer frente a la hostilidad?

En este panorama de hostilidad, Francisco comenta que intentó adaptarse a las dinámicas heterosexuales que existían dentro del liceo. En este sentido, Francisco considera que significantes de status de masculinidad dentro de su liceo, era el ser deportista o una figura política, y señala que, sabiendo que no podría incluirse en el deporte, se aventuró militando en las Juventudes Comunistas, aspecto en el que se profundizará posteriormente.

Similar al caso de Francisco, Daniela reconoce al día de hoy dinámicas en las que participó junto con sus compañeros heterosexuales. Esta, consistía en responder a los coqueteos burlescos que sus compañeros le realizaban, puesto que:

“Yo igual quería ser deseada en ese momento, estaba en mi transición y era gente que igual te veía desde lo femenino, te veía como una persona femenina ¿cachai?”
(Daniela)

Así, reconoce haber sido parte de una dinámica que llama heterosexual, en donde *buscaba validación* de sus compañeros. Dinámica ambivalente en tanto no le permitía ser realmente ella, en tanto coqueteaban con ella, pero no la consideraban una sujeta plena.

Rechazo a lo masculino

Dentro de la heterogeneidad de experiencias, es posible identificar un rechazo a lo masculino y a su hostilidad. De forma explícita, Mike sentía rechazo por la masculinidad, señalando que:

“No quiere ser parte, muchas veces no se siente parte”. Es decir, no siente la masculinidad imperante como algo propio, e incluso llega a tenerle miedo a quienes sí se sienten pertenecientes a ella, puesto que son personas, en términos de Mike, “mucho más agresivas”, y que “tiende [el masculino hegemónico] a agredir a quienes no somos de esa forma ruda” (Mike).

Asimismo, Carla señala que tenía compañeros que la excluían y la consideraban alguien marginada, alguien diferente. Sin embargo, no vivió bullying ni violencia física. Ahora bien, Carla comenta que para ella, sus compañeros eran irrelevantes, por lo que gran parte de la exclusión que vivió fue por ella misma.

Respecto a la autoexclusión realizada por Carla, ella señala que pensaba:

“Yo no quiero estar con ustedes [sus compañeros varones], más allá de que ustedes no quieran estar conmigo, yo no quiero estar con ustedes, porque ustedes son simios. Esa fue como mi experiencia, fue como, no quiero estar con ustedes porque parecen animales (...) no, ustedes me importan una caca” (Carla).

Es decir, reconoce que, independiente de la relación que el resto sujetaba con ella, Carla no mantenía un interés por vincularse con sus compañeros, puesto que presenta un rechazo a las características asociadas a lo masculino señaladas anteriormente.

Andrés, por su parte, señala que comenzó a rechazar la masculinidad sin percibirse dentro de lo establecido como hombre-masculino, puesto que su expresión y subjetividad no encajaba con los mandatos establecidos. En esta configuración identitaria sus compañeros cumplieron un rol implícito, en tanto pensaba:

“No quiero ser eso [sus compañeros masculino-heterosexual], no quiero eso en mi [masculinidad]” (Andrés).

Sin embargo, dada la hostilidad del espacio, Andrés señaló que:

“[Su pieza constituía] el único lugar donde podía hacer eso [rechazar la masculinidad y explorar la femineidad]” (Andrés).

Tal como Andrés, Roberto señala que en un punto de su enseñanza media, cuando comenzó a asumir su sexualidad pensaba:

“que lata ser igual que mis compañeros hombres” (Roberto).

De este modo, exploró lo que concibe como su *verdadera identidad* en oposición a sus compañeros -en su mayoría heterosexuales-, asumiendo desde intereses hasta una sexualidad *diferente* (Roberto).

Castells (1999; citado en González 2001), señala que las identidades se originan a partir de instituciones dominantes -la heterosexualidad como norma social, en este caso-, y que se convierten en identidades una vez que los actores sociales las interiorizan y le construyen un sentido. Ahora bien, González (2001) señala que los *homosexuales* solo han poseído estigmas, y no una identidad auto concebida, puesto que era un recurso de la heterosexualidad para construirse como identidad en contraposición a la homosexualidad.

Sin embargo, al día de hoy, casos como el de Andrés y Roberto, o como el de Carla y Mike, constituyen una valoración de la identidad propia en contraposición de la construida como hegemónica -la que se constituye como el nosotros, y no como el otro-, significándose a sí mismos dentro del marco de relaciones sociales que construyen las sexualidades. La cuestión radica en que, si bien se reconoce explícitamente la construcción propia en contraposición a la heterosexualidad, esta se reivindica y rechaza a lo que se construyó como *nosotros-no-los-otros*.

2.1. La relevancia de los semejantes diversos y disidentes

Semejantes positivos

Los semejantes positivos son comprendidos como aquellas personas parte de la disidencia sexo-género que facilitan los procesos de exploración de la identidad, y que constituyen un espacio de defensa frente a la hostilidad y exclusión heterosexual.

La Capacidad de la Propia Exploración

Respecto a sus semejantes LGBTIQ+ dentro del espacio escolar-institucional, Roberto señala que dentro del liceo se hizo un amigo de otro joven homosexual que había salido del clóset antes de ingresar a la media. Con este amigo en particular, Roberto comenzó a cuestionar la masculinidad. Además, se percató de que no era el único hombre al que le gustaban otros

hombres, sino que habían más que llevaban vidas completamente normales; llegando a cuestionar la obligatoriedad de la heterosexualidad.

Roberto, reconoce en su amigo una especie de referente, pues conocer otro joven de su misma edad, homosexual, aceptado socialmente, le sirvió para darse cuenta que no era el único, que era más normal de lo que pensaba. Así, señaló que:

“[Existe] un giro muy brígido que es decir, así como quizás no estoy tan mal (...) no *estai*’ solo *po*’, (...) no *eris*’ el único en el mundo y, como eso, (...) como partir esa burbuja” (Roberto).

Por otro lado, Danka comenta que cuando ingresó al liceo, lo primero que vio fueron un grupo de estudiantes con los labios pintados y tacos gigantes, a lo que pensó:

“hueona quizá por aquí va lo que estoy buscando (...) antes no sabía lo que era la palabra travesti, no sabía pronunciarla, (...) y al momento de ver esta hueá fue como uff... me hizo como un clic interno” (Danka).

Andrés, por su parte, al *salir del clóset* en cuarto medio -2018-, no le importaba tener sentimientos hacia personas del mismo *sexo*, puesto que ese año conoció a personas que constituyeron para él un apoyo para descubrir su propia sexualidad, a quienes Andrés definió como:

“(...) personas que eran igual que yo” (Andrés).

En términos de la entrevista, el relacionarse con personas igual-que-yo hace el proceso de descubrimiento más ameno, puesto que son personas a las que les podía contar lo que le sucedía, además de valorar positivamente el coincidir en vivencias dentro del establecimiento, y el ver cómo personas también parte de la diversidad sexo-genérica logren continuar sus vidas.

Asimismo, Benjamín se confesó enamorado de un varón ante un amigo, que instantáneamente también lo hizo. Benjamín decidió contarle esto a su amigo, y para él resultó una experiencia gratificante, puesto que se pudieron apoyar entre sí. Gracias a este

amigo, Benjamín pudo sobrellevar las cosas, pues tenía alguien a quien contarle los acontecimientos respecto de su sexualidad, de su descubrimiento, de sus problemas.

Al ingresar al liceo, en cuarto medio, Daniela relata que había un grupo de personas parte de la disidencia sexo-género. Una vez dentro, comenzó a feminizarse cada vez más, pues pese a que el liceo no era un espacio seguro para ella, se encontró con un grupo de estudiantes que sí lo eran, además, el colectivo en el que participaba sí lo era.

En este sentido, señaló que:

“[Con sus amigas dentro del liceo] había una dinámica bacán, porque habían varias niñas trans en su momento, entonces como que igual sentí como que no tenía miedo de mi curso (...) porque salía al recreo con mis amigas trans y nos sentábamos” (Daniela).

En este sentido, la entrevistada señala que entre todas compartían experiencias similares, pues varias conformaban parte del colectivo Lemebel. En la misma línea, Danka comenta que, al rodearse de cada vez más personas pertenecientes a la diversidad sexo-genérica, comenzó a comportarse acorde a lo que ella quería, despojándose un poco de las pautas heteronormativas de conducta.

Ahora bien, la heterosexualidad, como norma que constituye la estructuración del sentido y del mundo social mismo, demanda *salir del clóset* para hacer explícita la discordancia entre la propia expresión y la expresión impuesta como deseada. Ahora bien, dicho proceso constituye un esfuerzo doble si se está alejado de otras experiencias LGBTIQ+, en tanto el masculino al constituirse como hegemónico, es enseñado como la visión-que-se-debe-tener.

En este sentido, el proceso que la llevó *salir del clóset* -o a poder enunciarse como travestí-refiere, para Danka, a un “bicho que va mutando” y corresponde a una experiencia que se conoce, pero de la cual no se tiene la capacidad de enunciar.

Sin embargo, en el contexto de un espacio social estructurado para un sujeto en específico - el varón heterosexual-, este proceso puede adquirir ciertas dificultades que pueden ser

sorteadas gracias a ciertas fugas de la normativa sexo-genérica, como los semejantes y los referentes audiovisuales.

No obstante, para ello, es preciso teorizar sobre las relevancias que las personas parte de la disidencia sexo-genérica le atribuyen a sus semejantes, y el rol que estos juegan en el propio descubrimiento.

En este sentido, la apertura que implica conocer realidades similares a las que los sujetos experimentan, pero que no pueden enunciar, constituyen una herramienta que permite enunciarse a sí mismo.

Frente a la hostilidad

En relación a los semejantes diversos en cuanto a sexo-género refiere, Andrés recuerda a un compañero en particular que en segundo medio le comentó que era homosexual. Con él, Andrés logró formar un vínculo amistoso que, para él, hizo amena su estadía dentro del establecimiento educativo. Sin embargo, este compañero se fue del liceo, quedando Andrés nuevamente solo.

Respecto a esa amistad, Andrés señala que distaba del resto de compañeros en tanto era el único que no hablaba solo de mujeres y videojuegos. En este sentido, ese año fue para Andrés:

“[Fui] muy feliz (...). Claro, hasta que se fue y volví a lo mismo de siempre”.

En relación con Andrés, y su sentimiento de soledad, Danka, señala que parte de la media la vivió sola. En este sentido dice que:

“Andaba con una pura amiga, pero esa amiga no se decía cola” (Danka).

No obstante, con el tiempo su amiga *salió del clóset*, y en segundo medio, comenzaron a ampliar su círculo, rodeándose así, de personas no heterosexuales. Sin embargo, relata que al principio no constituyeron un grupo de personas muy conocidas, sino que eran un pequeño grupo de estudiantes de los cursos más iniciales dentro del establecimiento.

Ahora bien, dentro de ese grupo se fundó una especie de:

“política amistosa entre las colas y que no es una política que una va a hablar como de código ético, o como de política o pensamiento político o historia de la política en sí, son como *hueas*’ que no sé si reglamentos, son como convivencias de un grupo humano (...) *hueonas*’ que sepamos que nos íbamos a apoyar a nosotras (...) el hueón que saltara nosotras íbamos a dejar la zorra”. (Danka).

De este modo, reconoce que si no hubiera estado junto a sus amigos, su transición no habría sido la misma, puesto que entre todas se potenciaban, y se acompañaban ante los peligros del ambiente hostil en el que se desenvolvían. De este modo, el miedo se dejaba de lado, y si es que llegaba a existir, no se manifestaba.

En términos de Tiquun (2008) cuando dos cuerpos con formas-de-vida afectadas de maneras similares, logran experimentar un pacto objetivo, generando *comunidad*. Así, como los varones jóvenes en términos de Segato (2018) se genera un pacto masculinista, que para Olavarría (2003) sirve para potenciar las características masculinas agresivas, la creación de *comunidad* entre personas parte de la diversidad sexo-género pueden tener la utilidad de reafirmar la propia identidad en contraposición del ideal masculino heterosexual, generando alianzas ante la hostilidad.

Así, la existencia de *personas-como-uno* -es decir, parte de la diversidad sexo-género-, no solo permite tener las herramientas lingüísticas para enunciar lo que nos ocurre, sino que también generan un espacio propicio para profundizar en el “bicho” que Danka señaló en un inicio. Espacio que se constituye como propicio en tanto forma un pacto político de defensa y resguardo mutuo.

Es decir, así como podríamos señalar que se genera un pacto masculinista que se posiciona jerárquicamente por sobre otros sexos y géneros, dentro de la exclusión es posible generar alianzas entre los mismos excluides, haciendo frente a la hostilidad que se genera dentro del liceo.

*Referentes semejantes audiovisuales: tecnologías de reproducción del sexo-género en
jaque*

A diferencia del resto, los semejantes y referentes que Carla señala como relevantes, son, en cierta medida, inmateriales. Es decir, corresponden a influencias audiovisuales que Carla consumió durante su juventud. Corresponden al animé, que la entrevistada define como parte de la cultura oriental, cuya organización del género difiere de la occidental.

Carla cuenta que en 2012 y 2013 comenzó a descubrir cada vez más animé, y que gracias a ello, desarrolló una conducta andrógina. Ella misma señaló que:

“Como que no era no ser hombre, simplemente como que no me da vergüenza actuar como personaje femenino (...) era animé” (Carla).

No obstante, y con el tiempo, e incluso en relación con el animé, Carla comenzó a percatarse que era diferente. En este sentido, reconoce en el animé un primer escape de su identidad socialmente impuesta.

Ahora bien, el clímax de su descubrimiento, fue un film cuya traducción al español la titula *La Chica Danesa*, la historia cuenta la vida de Einar, una de las primeras personas que en la historia se sometió a una operación de *reasignación de sexo*. Esta película, en 2018, hizo que Carla pensara:

“Yo siempre fui como fui, solo que no lo entendía” (Carla).

En este sentido, el cine y las producciones audiovisuales pueden funcionar como tecnologías reproductoras del género (Lauretis, 2000) y del sexo. Sin embargo, la inclusión de referentes LGBTIQ+, o la estructuración de las narrativas orientales en cuanto al sexo-género, puede abrir al cuestionamiento de las vivencias y experiencias propias, mostrando otras formas de significar la propia experiencia sexo-genérica.

2.2. La fuga del espacio en contextos escolares

Roberto señaló que próximo a su liceo tenía lugar uno de Mujeres, y que:

“Me hice amigo de las niñas, (...) al final del día *estabai*’ todo el día con hombres, y *saliai*’ (...) y te hacís’ amigo como de las niñas po cachai, y... y sigo como repitiendo el patrón como, como que el gay tiene amigas mujeres” (Roberto).

En términos de Andrés, él comenzó a conocer mujeres de otros liceos por una prima de su edad que entró a un liceo emblemático ubicado en Providencia. Ahí, comenzó a tener amigas que constituían un escape para Andrés, en donde podía ser libre. Respecto a su libertad dentro del grupo, le entrevistado dijo:

“No sé si era como tener un adorno en ese grupo [refiriéndose a su participación en el espacio], que sería yo (...) como *oh, tenemos un gay en el grupo, bacán, intégrémoslo*” (Andrés).

En este sentido se busca un espacio extra institucional, pero que sigue manteniendo cierta escolaridad, puesto que se sitúan fuera de los establecimientos, pero entre individuos que pertenecen a estos. Así, la relación con mujeres sería un punto de fuga al espacio institucional en el que los agentes se movilizan, escapando del hombre-heterosexual.

En términos de Tiqqun (2008), constituirían formas-de-vida similares, en tanto ambas subjetividades son construidas de manera similar: en contraposición de la masculinidad-heterosexual.

3. Un liceo para varones y uno para maricones: desde el liceo *de* varones hacia el liceo *para* varones, la paria, el acoso, el deporte y el estatus heterosexual

En un inicio, cuando comencé a articular el diseño de la presente investigación, me planteé desde la premisa de conocer la experiencia de la diversidad sexo-género en su paso por liceos municipales *de* varones. Sin embargo, y gracias a una interpelación de Danka, durante una entrevista, comprendí que señalar que el liceo es *de* varones implica que el espacio educativo está compuesto por ellos, sin embargo, al señalar que un liceo es *para* varones, el significado de la frase cambia. Así, Danka me señaló que:

“no me gustaba decir que era de hombres porque eso es... el *de* es como de conformación. Es lo que conforma el liceo son los hombres estudiantes en el liceo, lo que sí estoy de acuerdo es que es un liceo para hombres, o sea que la estructura del liceo, no solo arquitectura, sino la estructura político-social del liceo es una estructura para hombres, es un liceo para hombres, de lo que se habla en las aulas, de quienes se hablan es directamente dirigido a un hombre” (Danka).

Así, cuando profesores comienzan a cuestionarse el por qué ciertas disidencias sexo-genéricas comienzan a habitar espacios de educación para varones, explicitan una cuestión: ese espacio no les pertenece. Es decir, la estructuración del espacio en tanto espacio social de interacción, está pensado para un sujeto particular que consolida su hegemonía: el varón heterosexual, y quien no cumpla con dicha hegemonía, debería buscar otro espacio educativo.

Así, todo aquello que no se considera masculino, se contrapone al hegemónico. De este modo, cuando ocurre la *salida del clóset*, comienzan con mayor fuerza las exclusiones y las explicitación de esta diferencia.

Se consolida un nosotros-heterosexual y un el-otro, que no cumple con los requisitos de la categoría hombre-heterosexual, y que, por ende, no se contrapone al nosotros-heterosexual. En términos de Daniela, el otro se comprende, desde la visión del nosotros-heterosexual como una relación exótica, cargada de morbo, en el que el-otro, constituye una *paria* (Daniela).

Así, esta relación cargada de morbo, visualicé en el discurso de les entrevistades en frases como:

“pescarse [tener relaciones sexuales] con la rara” (Danka)

“igual *eris*’ una paria (...), una *huesa*’ rara” (Daniela)

De este modo, diversos entrevistades como Roberto, Andrés, Daniela, entre otros, comenzaron a sufrir acoso por parte de sus compañeros, quienes, no siendo el varón

heterosexual para el cual el espacio educativo -ni la posición de jerarquía por sobre otras expresiones sexo-genéricas- se ha consolidado, ven incluso su espacio personal transgredido.

Además del acoso, la consolidación del espacio social como espacio construido para el varón hegemónico -en su mayoría heterosexual-, la cofradía o fratria heterosexual constituye una delimitación clara del no-somos-el-otro, ustedes-son-el-otro, en tanto para Daniela los varones heterosexuales de su liceo son unos consigo mismo en tanto colectivo, y otros con *otros*; generando vínculos de compañerismo en los que se permiten cosas que fuera de ese vínculo no.

Asimismo, la exclusión del no-el-nosotros, se grafica en otros aspectos, como el deporte, el uso del espacio en los camarines, y la práctica heterosexual institucionalizada en el *joteo* interescolar como marcador de estatus.

En este sentido, es pertinente rescatar cuando David señala que sus compañeros heterosexuales ocupaban bastante espacio en los camarines. Con ocupar espacio, no refiere a lo macizas que sus corporalidades puedan llegar a ser, si no que refiere a la manera en que se utiliza el espacio, a la facilidad y desplante que tienen al desprenderse de sus ropas, y caminar por los camarines. Esto, lo contrapone la definición que entrega David sobre el uso del espacio en camarines por parte de las diversidades sexo-genéricas, quienes se retraen en el uso del espacio, buscando *espacios seguros* entre sí.

De otra manera, la constitución de la heterosexualidad como marcador de estatus, como la dinámica que cristaliza la heterosexualidad como lo deseado, se refleja en el deportista, el político, entre otros, en cuanto lucen medallas que develan su éxito con las mujeres de otros establecimientos⁴⁹.

⁴⁹ Por medalla, refiero a cuando entrevistades relatan que sus compañeros lucen dentro del establecimiento prendas correspondientes a liceos para mujeres.

CAPÍTULO V: ¿QUÉ HACER FRENTE A LA HOSTILIDAD? ACCIÓN Y RESISTENCIA

El presente capítulo viene a dar cuenta de cómo resiste la diversidad sexo-género dentro de los liceos para varones. Esto, comprendiendo el liceo como un espacio heteronormado que atenta de distintas maneras hacia la disidencia, quien constituye un otro para el cual el espacio educativo-interactivo no está diseñado.

Sin embargo, es posible encontrar agenciamientos dentro del espacio educativo. Así, el relacionarse con semejantes no solo constituye un espacio para la expresión con mayor libertad, si no que constituye un espacio de protección y de resistencia.

1. Articulación escolar dentro de la institución en relación para/con la política heterosexual

Desde una profesora hacia el alumnado diverso

La articulación política dentro del establecimiento de Roberto, en relación a los temas de sexualidad nace a raíz de una profesora de filosofía que en tercero medio llevó a cabo una unidad de sexualidad. En ese mismo año, la misma profesora reunió a los jóvenes más interesados en el tema y propuso reunirse y realizar talleres sobre sexualidad, masculinidades, acoso sexual y callejero; en un inicio, estos no tenían nombre, pero se orientaban a cuestionar la sexualidad.

Con el paso del tiempo, los talleres fueron haciéndose más importantes, predominando la presencia de jóvenes homosexuales en estos. Con el paso del tiempo los talleres se institucionalizaron bajo el nombre de Secretaría de Masculinidades y Sexualidad que aún -al año 2021- sigue vigente.

Uno de los logros de la organización fue la adjudicación de un Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y de las Artes (FONDART) para realizar una feria de sexualidad en el establecimiento, realizándose durante tres años consecutivos.

En relación con la experiencia que tienen los jóvenes con los profesores, queda en evidencia que no siempre están mediadas por la discriminación, como se expuso anteriormente, puesto que en el discurso se deja ver otro tipo de relación establecido para/con los docentes. Como la experiencia de Sebastián, por ejemplo, cuya profesora participó e incentivó la organización de estudiantes LGBTIQ+ dentro del liceo.

Desde el centro de alumnos heterosexual hacia la diversidad: la COGESEX

Al momento de referirse a las redes de apoyo, Andrés señala que estas emergieron gracias a una comisión creada dentro del establecimiento. Esta comisión, en términos de Andrés, formó un círculo de amigos con quienes asistieron a manifestaciones. En este sentido, dicha comisión trató temas como la deconstrucción y la funa. La comisión, sin embargo, emergió como una iniciativa de estudiantes heterosexuales que presidían el centro de alumnos. No obstante, también señala que tomó fuerza dado que el secretario del centro de alumnos era bisexual.

Dentro de las motivaciones de Andrés, estaba el querer hacer algo, o en términos de le mismo entrevistado:

“No me quiero ir sin hacer nada en este liceo asqueroso, así que ahí empezó la cuestión y yo empecé a juntar gente y empezamos a hacer intervenciones dentro de los recreos” (Andrés).

Mike, por su parte, también fue partícipe de dicha orgánica estudiantil. Dentro de los trabajos que Mike recuerda realizaron en la COGESEX, podemos evidenciar diferencias entre 2017 y 2018. En este sentido, el año 2017 estuvo marcado por un trabajo de organización y delimitación de quiénes eran, qué querían hacer. De este modo, las actividades que intentaron hacer dentro del liceo, no prosperaron.

Por otro lado, en 2018 lograron organizar más actividades. Mike recuerda una actividad en particular, y es que, para la semana artística, la comisión organizó un taller, que fue implementado por la misma. A esto, se suma el apoyo de una practicante de la carrera de trabajo social que ingresó al establecimiento, puesto que, en términos de Mike:

“planeábamos entre ella y nosotras (...) [e hizo que fuera] más fácil hacer como actividades (...) ahí se dio mejor el conversatorio cómo semanales” (Mike).

2. Militancia política heterosexual: exclusión

Francisco, quien considera que vivió en el liceo un proceso de adaptación, se relacionaba con la masculinidad aferrándose a la heterosexualidad, sabiendo que realmente no era heterosexual. Nunca la asumía, pero negaba la homosexualidad. En sus términos:

“la gente da por hecho que eres heterosexual [al negar la homosexualidad]” (Francisco).

De este modo, una forma en la que Francisco reconoce se adaptó, fue militando en las Juventudes Comunistas, que tenía una base de militancia dentro de su establecimiento. La militancia y el deporte -por separado- significaban masculinidad, y Francisco no consideraba el deporte como un área de adaptación al ambiente liceano, por lo que la política fue la opción de integrarse a las dinámicas de masculinidad validadas dentro del liceo.

Ahora bien, es necesario comprender la masculinidad en términos de Connell (1997), quien señala que esta constituye procesos mediante los cuales las prácticas se estructuran. En este sentido, está presente en la organización del mundo social. Así, como se ve en el relato de Francisco, la masculinidad y la heterosexualidad son elementos constitutivos de la organización política del partido en el que militó.

Su inicio como militante comunista toma forma en tercer año de enseñanza media, y si bien lo reconoce como un espacio de profundo aprendizaje, fue un espacio principalmente hostil. Por la trayectoria del liceo en relación a la jota, este era importante dentro de la organización total del partido.

Dentro de la militancia heterosexual, Francisco reconoce una constante lucha de egos, en la que se disputaba quién tenía mejor desplante político, quién conoce más de teoría marxista, etc. Señala la existencia de una masculinidad interna, que organiza el campo político en torno

a la competencia y a la acumulación de capitales y reconocimientos. Ahora bien, dentro de este campo, un aspecto de validación y acumulación, es la heterosexualidad.

De este modo, Francisco, quien no había *salido del clóset*, señaló que por una cuestión de *instinto y olfato* sus compañeros de militancia sabían que no era heterosexual:

“Lo hablaban entre ellos, yo quedo descalificado. No podía competir contra ellos, porque ellos me excluían de las dinámicas en sí” (Francisco).

Ahora bien, pese a las exclusiones que Francisco vivió dentro de su militancia, logró ocupar espacios de poder. Sin embargo, en este espacio volvió a evidenciar la reacción masculina, en términos de él mismo:

“Como alguien que no es como nosotros, que no es hetero, que no tiene esa masculinidad ni olfato político va a estar dándonos órdenes” (Francisco sobre lo que pensaban sus compañeros de militancia).

Finalmente, esas actitudes de sus compañeros de militancia, hicieron que se cuestionara su participación dentro del colectivo, y que optara por terminar con ella.

En efecto, y en relación con la conceptualización de Connell (1997), la experiencia de Francisco en la militancia política está marcada por una forma particular de organizar el espacio y la participación. Dicha forma organización, marcada por la exclusión de las expresiones y formas sexo-genéricas discordante con la norma, nos dan a comprender la estructuración de este espacio en tanto espacio de interacción social, responde a elementos de la masculinidad.

3. Política escolar desde y para la diversidad

La política para diversidades no es lo mismo que la política desde la diversidad. En este sentido, Danka comenta que junto a sus amigas tuvieron que entrar a disputar esos espacios políticos dentro del liceo. Comprendiendo como lo político aquellos espacios que giran en torno a cuestiones expresamente políticas asociadas al movimiento estudiantil.

La particularidad de esta política heterosexual en la que incomoda la diversidad, se debe a que, para Danka, lo que conforma el liceo son sus estudiantes. Por ende, la terminología liceo de varones queda obsoleta. Lo que sí reconoció, es un liceo *para* Varones, es decir, en términos de la entrevistada, un espacio en que:

“La estructura del liceo, no solo la arquitectura, si no la estructura político social del liceo es una estructura para hombres (...) de lo que se habla en las aulas, de quienes se habla es directamente dirigido a un hombre” (Danka).

Si bien Danka reconoce que junto con sus amigas influían en lo público, nunca se pusieron un nombre de colectivo, si no que funcionaban como una manada (Danka) que se mantenía unida por las afinidades políticas.

Así, el relativo éxito con el que Danka describe la incidencia de su grupo de amigas en los espacios políticos tradicionales, se relaciona con que ellas tomaban una actitud agresiva frente a la agresión heterosexual, agresión que cesaba cuando las figuras heterosexuales se veían amenazadas porque:

“(...) quedaban sin argumentos, o era el hueón que te *joteaba*’, y *vo*’ podías dejar la zorra” (Danka).

En este sentido, los espacios disputados eran los CODECU (Consejo de Delegados de Curso, una instancia en la que cada representante de cada curso, conforman una instancia de discusión y toma de decisiones) y las tomas estudiantiles. Dicha disputa giraba en torno a las temáticas que se discutían, en torno al actuar del centro de estudiantes, en torno a las políticas que se implementaron, y además, en torno a cuándo personajes políticos del establecimiento cooptaron el discurso de las diversidades.

Asimismo, lo que a Danka más le dolió, fue el ámbito político. No solo por lo anterior, si no porque dentro del liceo se daba espacio a debates relacionados al aborto, a la diversidad sexual, desde la vereda de los varones heterosexuales haciendo política heterosexual.

En este contexto, Danka relató un enfrentamiento en que le dijo a un militante político:

“hueón por qué mierda están hablando de feminismo ustedes hueón quién les dio la capa conchetumadre, qué permiso tienen para empezar a hablar como de cuestiones de género como ya hablemos de Pedro Lemebel, de las putas babilónicas es como ¡amiga nadie te dio una licencia, esta hueá no es tuya!” (Danka).

"¿saben qué? ustedes no tienen derecho alguno, ustedes son una peste" (Danka).

Al otro día, cuando llega al liceo, se da cuenta que hay murallas y mesas rayadas con mensajes como *Danko maricón culiao y maten al Danko*.

No obstante, cuando llegaban los periodos de campañas electorales dentro del establecimiento, quienes se encontraban armando las mesas de centros de estudiantes, contactaban a las personas no heterosexuales que hablaban de política, y les decían:

“tú deberías estar en la comisión de género hueona, deberás ser como la secretaria de género porque creemos que escucharte... Te vamos a dar el espacio para que puedas decir lo que tengas que decir” (Políticos heterosexuales del liceo hacia Danka).

4. Notas sobre la organización política estudiantil y la diversidad sexual

En términos de Fabbri (2021), las organizaciones políticas que él estudió, uno de los mayores obstáculos para despatriarcalizar la política, es la persistencia de los varones que militan en dichos espacios. En este sentido, la masculinidad extractivista, en términos de Fabbri (2021), utiliza como recurso la apropiación de la palabra, y estrategias que tienden a disciplinar a quienes no son varones heterosexuales. Además de estrategias que exaltan mutuamente sus capacidades masculinas.

Ahora bien, ¿de qué manera es posible leer la experiencia de Roberto, Andrés, Mike, Francisco y Danka? Por su parte, Roberto, Andrés y Mike, quienes participaron de espacios políticos para la diversidad sexo-género, que se estructuraron a partir de la heterosexual y vieron su capacidad de acción relacionada a la institucionalidad, permitiéndoles -en mayor o menor medida- hacer talleres y ferias.

El caso de Roberto, quien gracias a una profesora generó espacios de participación política, no vio problemas para realizar diversas actividades. Mike y Andrés, quienes militaron en un espacio que emerge a partir del centro de alumnos, vieron su capacidad de acción coartada en un inicio, pero con el transcurso del tiempo, lograron realizar diversas actividades.

Francisco evidenció la cara más cruenta dentro de la política heterosexual, y son lo que Fabbri (2021) definiría como micro machismos dentro de la organización a modo de mantener el estatus de la masculinidad dentro de ésta. Francisco señala su experiencia en la militancia en partidos heterosexualizados y masculinizados como la adaptación a la norma mediante la aceptación de la heterosexualidad y rechazo de la diversidad, militando en un partido político tradicional, que para Fabbri (2021) estaría marcado por dinámicas patriarcales.

Finalmente, Danka, quien levantó espacios de resistencia contra-heterosexuales, vivió la discriminación y la exclusión, que se intensificaron a medida que fue encontrando formas externas a la política heterosexual de articularse con sus compañeras.

En este sentido, es posible identificar en el relato de Danka una crítica a la creación de espacios diversos sexo-genéricamente desde la diversidad sexo-genérica. En este sentido, en relación a la masculinidad extractivista que se reapropia de los discursos, la misma Danka señala:

“no hay cultura que la heterosexualidad no conciba como propia” (Danka.)

“toda cultura la heterosexualidad de distintos modos y siempre a través del lenguaje coopta, va cooptando grupos, y también se da en la dicha revolucionaria, en esta dicha de las políticas estudiantiles, para ellos, el género o hablar de género no es una política estudiantil, sino es un marketing” (Danka).

Así, en términos de Wittig (2006), los discursos que oprimen a lesbianas y hombres homosexuales -y hoy en día una gran gama de diversidades sexo-genéricas- dan por sentado que la heterosexualidad es lo que funda la sociedad. De este modo, los discursos enunciados desde la heterosexualidad oprimen en tanto no permiten la expresión de la disidencia sexo-genérica en sus propios términos (Wittig, 2006).

De ello devino la relevancia de generar los propios espacios de resistencia, pese a la agresividad de la respuesta heterosexual. En este sentido, al momento de hacer un cruce entre lo señalado por Fabbri (2021) y por Danka, de la mano de Wittig (2006), la heterosexualidad al ser encarada por cooptar el discurso de Danka y sus compañeras, tendió a la agresión, y rayaron las paredes del liceo con mensajes del tipo: *Danko maricón culiao* y *Maten al Danko*

De este modo, Danka y sus amigos, al disputar la hegemonía heterosexual reapropiándose del discurso que les estaba siendo usurpado, fueron víctimas de violencia. La heterosexualidad como política al no poder cooptar la acción política de la diversidad sexo-género dentro del liceo, mediante la expresión de la diversidad en términos de la propia diversidad, ve en riesgo su hegemonía, la cual defiende mediante actos violentos.

Ahora bien, en cualquier caso, la participación política en espacios que pretenden abordar temáticas LGBTIQ+, independiente de su origen -ya sea desde la heterosexualidad o no-, constituye una forma de conciencia respecto de la opresión que la heteronormatividad genera.

Es decir, vislumbra un agenciamiento de los sujetos. En este sentido, el sujeto que produce estructuras sociales mediante su acción (Giddens, 1987) genera y/o participa de espacios que van en contra de las estructuras establecidas como hegemónicas, produciendo prácticas sociales que disipan de la estructura, puesto que como agentes activos, que se desenvuelven en un entorno que les permite enunciar y existir fuera de la heterosexualidad, pero a su vez dentro de ella, son capaces de polemizar las opresiones que viven, y articularse en pos de superarlas.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Volviendo a la pregunta que dio forma a la investigación, me es posible señalar que cada experiencia es única e irrepetible, sin embargo, es posible encontrar varios puntos en común que nos permiten establecer ciertas conclusiones.

La diversidad sexo-género es cada vez más *aceptada* por la sociedad. Sin embargo, continúa siendo algo que incomoda a la normatividad del sexo-género en ciertos espacios. De este modo, los liceos para varones, como bien se puede inferir, son espacios educativos diseñados para un tipo de sujeto en particular: el varón. No cualquiera, sino que se establecen una serie de condicionantes. Este debe tener genitalidad *masculina*, debe tener conductas asociadas a lo viril, debe gustar exclusivamente de las mujeres.

Todos quienes no pertenecemos a esa construcción de masculinidad, hemos sido susceptibles de hostilidad. En este sentido, se reconocen dos caminos: asumir e intentar integrar las normas a modo de evitar situaciones de hostilidad, o revelarse con contra de las condiciones que generan hostilidad.

A continuación, expuse una serie de reflexiones, cuestionamientos y problematizaciones que dilucidan los principales hallazgos de esta investigación. En primer lugar, problematizo la hostilidad de la masculinidad, en relación a las discriminaciones, para referirnos a la construcción del espacio escolar para un sujeto en particular: el varón heterosexual. En segundo lugar, me refiero a la reacción disidente frente a la masculinidad hegemónica. En tercer lugar, reflexiono en torno a las trayectorias y experiencias de la diversidad sexo-género en liceos para varones, haciendo énfasis en la posibilidad de existir dentro de grupos de semejantes. Finalmente, planteé algunos lineamientos en pos de una educación con diversidades.

La masculinidad hostil: desde discriminaciones puntuales al diseño del espacio social para un sujeto particular

Hay un aspecto estructural que subyace a las discriminaciones y experiencias que vivieron los jóvenes parte de la diversidad y disidencia sexo-genérica en su paso por liceos municipales para varones, y es precisamente que estos liceos son *para* ellos. Es decir, se piensa en un tipo de estudiante, el espacio educativo más allá de la arquitectura en la que estos tienen lugares, está pensado para el varón heterosexual hegemónico.

Como se señaló anteriormente, la educación surge como un proyecto exclusivo para varones que con el paso de los años -1960 aproximadamente- se torna coeducativo -sin estar excluido de desigualdades entre hombres y mujeres-, los liceos para hombres siguen albergando dicha idea, excluyendo formalmente a mujeres cis, y generando exclusiones dentro del mismo espacio a las disidencias y diversidades sexo genéricas. Sin embargo, la categoría de hegemonía se constituye como un ideal, puesto que incluso aquellos varones heterosexuales que están menos cerca de este ideal, son susceptibles a experimentar hostilidades.

Ahora bien ¿quién encarna la masculinidad hegemónica? ¿cómo la podemos caracterizar? Es aquella encarnada en la figura del político, del deportista e incluso el intelectual. Es una figura que debe ser exitosa en la *conquista* de mujeres. Aquel con comportamientos bruscos y hostiles, que establece relaciones asimétricas tanto con otros varones como con quienes no encajan en ese estándar de varón.

El rol del varón en la *conquista* de mujeres constituye una práctica que se ha arraigado en las instituciones educativas para varones, que significan una dinámica que entrega estatus a quien se encuentra capacitado para introducirse en esta dinámica: el varón heterosexual -que por lo demás suele ser canchero⁵⁰-.

⁵⁰ Refiere a que es exitoso en la conquista de mujeres.

¿Qué rol juegan los semejantes varones y los profesores en la reproducción de la masculinidad? Los grupos de jóvenes heterosexuales -y su relación con quienes no son jóvenes heterosexuales- constituye un espacio en el que las actitudes masculinas se afirman y se reafirman, mediante la constante subordinación del-otro.

Ahora bien, entre los grupos de varones se dan dinámicas particulares que no se replican en otros espacios, puesto que se conforma una fraternidad, en la que está permitido decir y hacer cosas que en otros espacios no. Asimismo, los profesores varones presentan las mismas conductas, y se refieren a las mujeres y disidencias sexo-genéricas de forma despectiva.

A modo de finalizar este apartado, considero que es relevante señalar la relevancia de introducir la noción de hostilidad en el análisis de las relaciones sexo-genéricas, a modo de poder retratar la violencia con la que se contraponen formas sexo-genéricas diferentes -en relación a una norma-. En este sentido, la potencialidad del concepto nos permite explicar la construcción del masculino en contraposición no sólo a las diversidades, si no que también en torno a las mujeres y las juventudes, en tanto ha sido utilizado para referir al ambiente-estructural que genera relaciones de poder determinadas.

Trayectorias y experiencias: la existencia dentro del grupo de semejantes

Las trayectorias sexo-genéricas por más diversas que sean entre sí, están profundamente marcadas por factores en común que las relacionan entre sí. Destaca una dificultad de la diversidad sexo-genérica al momento de establecer relaciones con varones heterosexuales, por una eventual *salida del clóset*, y por un temor a la aceptación.

La *salida del clóset* se presenta como un proceso en el que la persona asume su identidad/expresión sexo-genérica. Es un proceso en tanto no suele ocurrir de un momento a otro, si no que se relaciona con la cuestión de la aceptación en tanto y cuanto el declararse abiertamente transgénero -por ejemplo-, puede implicar un rechazo del resto y un aislamiento de quien abandona su posición cisgénero.

Así, este proceso de igual manera está mediado por la propia exploración, que guarda relación con la heteronormatividad. En este sentido, es algo que en reiteradas ocasiones se percibe,

pero se omite por los mandatos regulatorios sexo-genéricos, que a temprana edad nos enseña sobre lo que podemos decir y lo que no, como debemos actuar y como no, de qué debemos gustar, y de que no. Así, esta *percepción* del desajuste entre el sexo impuesto y el sexo *sentido* puede no ser significada, puede ser silenciada, o puede simplemente manifestarse.

La cuestión de la aceptación, dada la heteronormatividad que estructura la vida social y el paso por el liceo, puede verse trastocada cuando un joven de la diversidad sexo-género encuentra dentro o fuera del espacio educativo un semejante. Éste constituye alguien en quien es posible reflejarse. Esto impacta en dos formas. La primera, en la capacidad de poder enunciarse a sí mismo como persona parte de la diversidad sexo-género. La segunda, poder comprender la posibilidad de existir socialmente como una persona válida, pese a las imposiciones normativas en torno al quehacer sexual.

Es decir, el vincularse diariamente con personas LGBTIQ+, o incluso consumir contenido audiovisual que refiera a la diversidad y disidencia sexo-genérica que permita explorar otras posibilidades de expresión sexo-genérica, y entrega la posibilidad de enunciarse a sí mismo con otros términos, y de vincularse de otra manera. Con esto no quiero señalar que si alguien se vincula con homosexuales se volverá homosexual, o que si se junta con personas transgénero transitará al *género opuesto*. Si quiero señalar que el nutrirse de otras referencias que fugan de la matriz heterosexual, podría entregar la posibilidad de explorarse a sí mismo en otros términos.

En este sentido, dentro de un contexto de hostilidad como lo es el liceo para varones, el encontrarse con grupos cuyos integrantes atraviesan o han atravesado procesos similares a lo que uno está pasando, constituye una herramienta que facilita la autoexploración, y que sirve para hacer frente a la hostilidad del espacio.

Trayectorias marcadas por el adultocentrismo

En reiteradas oportunidades las trayectorias sexo genéricas están marcadas por el adultocentrismo. Es decir, un profesor que delimita quién debería poder asistir al establecimiento, o un padre y madre que consideran que su hijo se encuentra en una etapa de *formación* en la que sus gustos pueden ser moldeados a lo que ellos consideran correcto

mediante terapias de conversión, o que un joven escolar considere que al egresar del liceo es capaz de *valerse por sí mismo*, viene a denunciar la posición que ocupan los jóvenes en nuestra sociedad: la de personas subordinadas por la adultez como estructura social y la de sujetos incompletos que aún carecen de vivencias y experiencias suficientes como para decidir qué hacer con su vida.

Frente a la hostilidad: la necesidad de la organización disidente

Ahora bien, no es pertinente asumir que toda estructura u organización social dentro de los establecimientos educativos es fruto de la reproducción de un orden social. Incluso las prácticas masculinas dentro de los liceos -y de la sociedad- son reapropiadas por los sujetos. Así es posible evidenciar en el caso de las organizaciones disidentes y diversas dentro de los establecimientos educativos.

Frente a la hostilidad del espacio escolar, existe la posibilidad y la necesidad de una reacción de resistencia por parte de quienes no encajan con los mandatos sexo-genéricos, dando forma a colectividades -organizadas bajo un nombre o simplemente organizadas- que buscan generar espacios de transformación y acción política.

Dicha organización -que en su esencia es política-, constituye un pacto entre personas semejantes. Así como los varones heterosexuales establecen una fraternidad, los jóvenes disidentes también generan vínculos particulares en los que se protegen entre sí, generando un pacto entre los excluidos.

A raíz de la organización de la acción política, es posible identificar una contra-respuesta a la resistencia de la disidencia y diversidad sexo-genérica, que se esfuerza por mantener el status quo, que suelen reaccionar mediante la coartación de la acción, la cooptación del discurso y la violencia.

Esta organización constituye una apertura en el campo de la investigación social, puesto que los colectivos secundarios LGBTIQ+ han constituido una temática poco abordada por nuestras disciplinas, en el sentido de su génesis, las motivaciones que le subyacen, entre otros.

Educar en diversidad: puntos claves y motivaciones

A la diversidad se nos ha despojado porque no se nos contabilizó dentro del espacio escolar. Les adules que pensaron en ese espacio pensaron en una educación *para* hombres. No se pensó en nosotres al momento de cuestionarse ¿a quién queremos educar? Esto ha traído consigo una serie de represalias y consecuencias negativas hacia quienes no cumplimos con esos estándares ni parámetros, consecuencias a nivel institucional, a nivel de relación entre diversidad y los distintos estamentos educativos, discriminaciones, exclusión y marginación.

El arte de educar en diversidad resulta complejo dadas las estructuras sociales adultocéntricas y sexo-genéricas. En este sentido, para educar en diversidad es necesario establecer algunos puntos claves.

Es necesario, en primer lugar, abolir la expectativa sobre a quién quiero educar. Dejar de pensar en un sujeto al momento de estructurar el espacio, y abrir las puertas a que el espacio se constituya por sujetos diversos en distintos aspectos. En este sentido, precisamos de establecer una coeducación de facto, que permita a niños, niñas y niños vincularse desde el respeto, omitiendo las jerarquías que la sociedad y los sujetos estructuran en su acción cotidiana.

En segundo lugar, y en relación al punto anterior, es necesario desbiologizar ciertas ideas que se ponen en juego al momento de pensar en un sujeto al cual educar, como ocurrió en 1900, cuando explícitamente se pensaba que las mujeres a nivel biológico estaban destinadas a ciertas tareas, conocimientos y espacios, dejar de pensar que la diversidad y disidencia no puede educarse en el mismo espacio que los varones heterosexuales. A lo que me refiero, es a no cuestionar por qué alguien habita un espacio como el liceo para varones si le gusta pintarse los labios, usar aretes, entre otras conductas que se anclan en el imaginario como actitudes no propias de los varones.

En tercer lugar, concebir la juventud como algo por sí mismo, con su propia episteme, sus propias convicciones, y sus propios destinos. Destinos no siempre comprendidos por la adultez, que tiende a evaluar la acción juvenil bajo sus propios parámetros. Sin embargo, el

adulto puede ser un facilitador. Como señalé anteriormente, los adultos pueden potenciar la acción política y participar de la creación de espacios juveniles para realizar talleres e intervenciones⁵¹.

En cuarto lugar, es necesario potenciar la articulación política juvenil en contra de las opresiones y desigualdades que han sido evidenciadas en la presente tesis, fomentando espacios de diálogo y aprendizajes colectivos en pos de avanzar hacia una sociedad más inclusiva.

⁵¹ Es el caso de Roberto, que gracias a iniciativa de su profesora de Filosofía comenzaron a implementar talleres sobre masculinidad, que dieron forma a una organización dentro del liceo que trabajó temáticas de género y sexualidades.

7. Bibliografía

Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 - 34.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo De Cultura Económica USA.

Araya, Y. (2018). Representaciones sociales sobre disidencias género/sexuales: Opresiones y resistencias en un contexto educativo masculinizado [Tesis para optar al título profesional de Trabajadora Social]. Universidad Alberto Hurtado.

Arredondo Trapero, Florina Guadalupe, Vázquez Parra, José Carlos, & Velázquez Sánchez, Luz María. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158. <https://dx.doi.org/10.21696/rcls19182019947>.

Becker, H. S. (2018). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Siglo Veintiuno Editores.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Talleres Gráficos Color Efe.

Berlant, L., & Warner, M. (2002). Sexo en público. *Sexualidades transgresoras. Barcelona: Içaria*, 229-257.

Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36.

Bourdieu, P. (1984): *Cuestiones de Sociología*, España, Istmo.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona.

Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. En: *Poder, derecho y clases sociales* (capítulo 4, pp. 131-164). Bilbao: Desclée de Brouwer. ISBN: 8433014951.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan—sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Canales, M. (2006) La Discusión Grupal y el Grupo Focal. En CANALES, M. (Comp.) *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios* (pp. 265-280). Santiago: Editorial LOM.

CASEN (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

Connell, R. W. (1997). *La organización social de la masculinidad*.

Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última década*, 18(32), 173-189.

Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 43(3), 16.

De Lauretis, T. (2000). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y horas.

De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no: feminismo, semiótica, cine* (Vol. 9). Universitat de València.

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-.

Duarte, C. (1999). *Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos: ni muy cerca, ni muy lejos: entre lo tradicional y lo alternativo* [Tesis para optar al título profesional de Sociólogo]- Universidad de Chile.

Duarte, K. (2005). *Cuerpo, poder y placer en hombres jóvenes de sectores empobrecidos*. Castalia N° 9: s/pp.

Duarte, K. (2009). *Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas*. Última Década N°30. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Duarte, K. (2014) *Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos*.

Duarte, K. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última Década N°36. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Duarte, K. (2016). *Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico*. Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan. Social Ediciones.

Duarte, K. (2019). “Trastrocaciones adultocéntricas y criterios políticos para la igualdad generacional”. En Duarte, K. (Ed.) *Juventudes en Chile, Miradas de Jóvenes que Investigan*” (capítulo 1, p. 19-39). Chile: Social Ediciones.

Dubet, F. & D. Martuccelli (1998). El 'sistema' y la 'caja negra'. En: *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada (capítulo 11, pp. 399-431). ISBN: 9500383802.

Elizalde, S. (2008). *Debates sobre la experiencia*. Oficios Terrestres.

Fabbri, L. (2021). “La masculinidad como proyecto político extractivista. Una propuesta de re-conceptualización”. En Fabbri, L. (Ed.) *La Masculinidad Incomodada*. (capítulo 1, p. 27-43).

Farías, F. (2019). “Hacerse Varón en Liceos Municipales: Instancias de Educativas de Homosocialización Masculina Juvenil”. En Duarte, K. (Ed.) *Juventudes en Chile, Miradas de Jóvenes que Investigan*” (capítulo 2, p. 199-222). Chile: Social Ediciones.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid, España.

Flores, V. (2008) Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18).

Flores, R., & Naranjo, C. (2014). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Chile: LOM.

Fonseca, S. (2021). *Ilusión Masculina*. Argentina: Chirimbote.

Gainza, A. (2006) La entrevista en profundidad individual. En CANALES, M. (comp.) *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios* (pp. 219- 263). Santiago: Editorial LOM.

Giddens, A. (1987). *Nuevas reglas del método sociológico* (p. 16). Buenos Aires: Amorrortu.

Guasch, O. (1993). Para una sociología de la sexualidad. *Reis*, 105-121.

Gómez Fuentealba, Pablo Salvador. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: Lo que se esconde detrás de la «Tradición». *Última década*, 23(43), 97-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200005>

Henao, L. T. R. (2012) La noción de experiencia en la investigación social. Aportes desde la teoría de Norbert Elias y desde la Teoría Histórico-Genética de la cultura.

Iacononi Espinoza, R., Loyola Aguilar, F., & Mellado, P. (2013). Experiencia escolar de alumnos homosexuales de Liceos municipales de hombres [Tesis para optar al título profesional de Sociólogo y al grado académico de Licenciado en Sociología]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Ilabaca, E. (2018). Construcción de masculinidad en liceos de varones: la experiencia del Liceo Manuel Barros Borgoño de la comuna de Santiago [Tesis para optar al título profesional de Sociólogo]. Universidad de Chile.

Ilabaca, E. (2019). “Construcción de masculinidades en un liceo emblemático masculino en la comuna de Santiago”. En Duarte, K. (Ed.) *Juventudes en Chile, Miradas de Jóvenes que Investigan* (capítulo 2, p. 181-198). Chile: Social Ediciones.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 24, 49-63.

Lambeth, G; Otero, C & Vergara, D. (2019) Parte II: la desigualdad es una decisión política. CIPER. Recuperado de: <https://www.ciperchile.cl/2019/12/10/parte-ii-la-desigualdad-es-una-decision-politica/#:~:text=El%20C3%ADndice%20de%20Gini%20para,m%C3%A1s%20desigual%20de%20la%20OCDE>.

Laqueur, T (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (Vol. 20). Ediciones Cátedra.

Madrid, Sebastián. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de élite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), (22), 369-398. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>

Madrigal Rajo, L. (2006). *Masculinidades. Esperanzas de cambio en las fisuras del statu quo*. En: *Celebrando el cambio. Explorando la calidad y equidad del servicio en la Iglesia*. Varias autoras. Ginebra: WCC grupo de funcionamiento en Género y diaconía.

Mizala, A. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 125–150.

Meschi Pizarro, A. (2018). *Masculinidad y Emociones. El caso de jóvenes estudiantes del Liceo de Aplicación* [Tesis para optar al título de Sociólogo]. Universidad de Chile.

Moore, H. L. (1991). *Antropología y feminismo* (Vol. 3). Universitat de València.

Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción. Noveduc Libros.

MOVILH. (2020). XVIII Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual y de género en Chile.

Olavarría, J. (2003). ¿En qué están los varones adolescentes? Aproximaciones a estudiantes de enseñanza media, género, identidades y sexualidades en América Latina. Flacso/ Unfpa y Red de Masculinidades, Santiago.

Parsons, T. (1976). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de Educación*, 242, 64-86. ISSN: 0034-8082.

Pérez Navarro, C., & Rojas, R. (2020). El Primer Proyecto de Coeducación en la Historia de la Enseñanza Secundaria Pública en Chile: el Caso de la Sección Femenina del Liceo de Aplicación (1904-1927). *Social and Education History*, 9(2), 154-175. doi: 10.17583/hse.2020.445

Puleo, A. (2005). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, 2(2), 35-67.

Preciado, P. B. (2016). *Manifiesto contrasexual* (Vol. 702). Anagrama.

Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 15-48.

Rodríguez Moyano, J. (2017). Representación del colectivo LGBT+ en el anime japonés. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*, 8(30), 95-145.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, 113, 190.

Sautu, R. & Bechis, M. (2004). El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores.

Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico.

Scott, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? Teoría y pensamiento feminista.

Scott, J. (1992). Experiencia (M. Silva, Trans.). *Feminists Theorize the Political*, 773-797.

Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Seid, G. (2020). ¿Cómo abordar la diversidad de género en la educación física escolar? Una propuesta para la práctica, *Fair Play. Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, vol. 18, p. 1-42.

Silvestri, L. (2019). Primavera con Monique Wittig. El devenir lesbiano con el dildo en la mano de Spinoza transfeminista.

Sterling, A. F. (2006). Cuerpos Sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad.

Tiqqun. (2008). Introducción a la Guerra Civil. Editorial Melusina.

Ulloa Osses, F. (2019). ‘Salir del clóset’ teniendo plata: un estudio sobre discriminación con hombres homosexuales de clase alta en Chile. *Revista Punto Género*, (12), 73-100.

Ulloa Osses, F. (2019). Representaciones, ejercicio de capitales y discriminación en la intersección entre homosexualidad y clases sociales desde la perspectiva de hombres de clase alta en Santiago.

Valles, M. (2002). Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid En la juventud aprendemos, en la vejez entendemos.

Villalobos, C.; Wyman San Martín, I.; Schiele, B.; & Godoy, F. (2016). Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 379-394. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200022>

Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, 45-57.

8.1 Leyes

Ley N°20536. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. 8 de septiembre, 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>

Ley N°20609 Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. 12 de Julio, 2012. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

8.2 Sitios Web

Bustamante, R. (2012). La ley que busca combatir la discriminación en Chile . BBC, https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/07/120713_chile_ley_antidiscriminacion_rg.

Garrido, P. (2016). ¿El fin de los colegios sólo para hombres o mujeres?. La Tercera, <https://www.latercera.com/noticia/el-fin-de-los-colegios-solo-para-hombres-o-mujeres/>.

Ramírez, N. (2019). En la mitad de las comunas aún quedan colegios no mixtos: Santiago y Concepción son las que más tienen. EMOL, <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/03/25/941928/En-la-mitad-de-las-comunas-aun-quedan-colegios-no-mixtos-Santiago-Concepcion-y-Ovalle-son-las-que-mas-tienen.html>.