



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**

**Problematizando la Heteronormatividad: un proceso comunitario, en lxs jóvenes  
del Liceo Valentín Letelier**

**Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención psicología  
comunitaria**

**Tesista:** María Soledad Dávila Vargas

**Director:**

Claudio Duarte Quapper

**Santiago de Chile, año 2020**

## AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que me han brindado amor, compañía y una escucha sincera a lo largo de mi vida y sobre todo en estos dos lindos años en Chile. A las personas que impulsan mis sueños, que no me cortan las alas y saben cómo hacerme bajar a tierra cuando el vuelo está muy alto.

Esas personas son mi familia, mi pareja, mis amistades tanto chilenas como ecuatorianas y profesores que han inspirado ideas y proyectos en mi vida personal, académica y profesional.

Agradezco además a mi profesor guía Claudio Duarte, por acompañarme en reflexiones, e incentivarme a seguir creyendo en mi misma.

Agradezco también, a Sylff Association, por hacerme acreedora de la beca de estudios para mi segundo año de la Maestría, agradezco la iniciativa de apoyar investigaciones relacionadas al liderazgo juvenil y a problemáticas sociales.

No puedo terminar sin agradecer al Proyecto DIVERSXS de Amnistía Chile, en donde aprendí en la convivencia, día a día a amar la vida de las personas desde las distintas realidades y donde confirmé que el trabajo en equipo, es la mejor herramienta para ser el cambio que quiero en el mundo.

## RESUMEN

Parto considerando a la sexualidad como eje transversal a toda educación. En la sociedad latinoamericana, se educa con bases en la heteronormatividad, replicando discursos patriarcales y adultocéntricos, que demuestran una dominación generacional. Donde el mayor problema son las prácticas y discursos naturalizados, que causan innumerables situaciones de violencia, discriminación y sufrimiento hacia las juventudes que no se ajustan a esta normativa en las comunidades educativas.

En este contexto se enmarca la presente investigación, la cual invita a analizar los procesos de resistencia y/u oposición a la heteronormatividad de lxs jóvenes de la comunidad educativa *Liceo Valentín Letelier*. Los resultados abordan los procesos de resistencia y/u oposición a las normas de género; las relaciones de poder heteronormativas en la comunidad educativa y el aporte del quehacer comunitario en los procesos de resistencia/oposición a la heteronormatividad en el Liceo Valentín Letelier.

La estrategia metodológica fue cualitativa, con enfoque interseccional, la producción de información fue a partir de talleres de discusión grupal con metodologías participativas y observación participante; la técnica de análisis fue análisis de contenido. La muestra se compuso por jóvenes de educación media del Liceo Valentín Letelier, que voluntariamente desearon participar en la investigación.

**Palabras Claves:** heteronormatividad, procesos de resistencia, jóvenes, comunidad educativa.

## **ABSTRACT**

I begin considering sexuality as a transversal axis to all education. In Latin American society, education is based on heteronormativity, replicating patriarchal and adult-centered discourses, which demonstrate a generational domination. Where the biggest problem are naturalized practices and discourses, which cause innumerable situations of violence, discrimination and suffering towards youths that do not adapt to these regulations in educational communities.

In this context, this research is framed, which invites us to analyze the process of resistance and / or opposition to the heteronormativity of young people in the Valentín Letelier Lyceum. The results involve the processes of resistance and / or opposition to gender norms; heteronormative power relations in the educational community and the contribution of community work in the processes of resistance / opposition to heteronormativity at the Valentín Letelier Lyceum.

The methodological strategy was qualitative, with an intersectional approach, the production of information was based on group discussion workshops with participatory methodologies and participant observation. The analysis technique was content analysis. The sample was composed by high school youth from the Valentín Letelier High School, who voluntarily wanted to participate in this research.

**Keywords:** heteronormativity, resistance processes, youth, educational community.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Motivación.....	1
2. Antecedentes de investigación.....	2
3. Estado del arte.....	6
4. Antecedentes conceptuales.....	7
5. Problematicación.....	17
6. Estrategia metodológica.....	19
CAPÍTULO 1: RELACIONES DE PODER HETERONORMATIVAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	23
1.1 Relaciones de poder heteronormativas entre lxs jóvenes del Liceo.....	25
1.2 Relaciones de poder heteronormativas entre adultxs y jóvenes del Liceo.....	31
1.3 Se trata de cuestionar los privilegios.....	39
CAPÍTULO 2: CUERPXS, AFECTOS Y ESPACIOS.....	41
2.1 Cuerpxs.....	42
2.2 Afectos.....	62
2.3 Espacios e instancias en la comunidad educativa.....	70
2.4 Las normas de género viven en lo más personal, cotidiano e íntimo de las personas.....	76
CAPÍTULO 3: ESTAR EN COMÚN PARA RESISTIR.....	78
3.1 Para hablar de heteronormatividad hay que estar en común.....	78
3.2 Lo individual fortalece los procesos colectivos.....	80
3.3 Las historias de vida forman comunidad.....	81
3.4 El saber comunitario de la sexualidad.....	84
3.5 Sentir libertad para pertenecer comunitariamente.....	87

3.6 El feminismo para la transformación social.....	91
3.7 Acciones tejedoras de resistencia que avanzan hacia la transformación social.....	93
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	96
BIBLIOGRAFÍA.....	105

# INTRODUCCIÓN

## 1. Motivación

Cuando veo al mundo, cuando camino con otrxs, cuando converso conmigo, cuando me detengo en mí y sobre todo cuando construyo y de-construyo experiencias tanto a nivel profesional como personal, hay dos situaciones que me han indignado a lo largo de mi vida: la injusticia social y la falta de libertad para crear y cuestionar los pensamientos y acciones que tomamos en la vida.

Estas indignaciones las encamino a lo que pasa con las juventudes. Será porque en mi mal llamada, *adolescencia*, tuve la oportunidad de crecer y ser parte de un espacio fuera de la comunidad educativa, donde me enseñaron a crear desde mis preocupaciones y desde mis subjetividades afectivas, donde aprendí que el ser joven no es el tener escasa experiencia, sino el tener la fuerza para crear en comunidad y por qué no incentivar cambios que yo creía pertinentes. Fue desde ahí que me propuse acompañar las luchas sociales y emocionales de las juventudes, confiar en ellxs y dejar de decidir por ellxs.

Este proceso que viví en mi juventud temprana, me ha posibilitado reflexionar sobre quién soy yo, desde la construcción de mi cuerpo<sup>1</sup>, algo que de hecho no me han enseñado a hacer desde mi educación formal. Mi cuerpo varias veces ligada a las normas de género, educada con costumbres tradicionales, pero que en varias situaciones ha logrado cuestionar su identidad, sus gustos y sus deseos, formando así sueños para mi vida. Soy orgullosamente una mujer, que no me gusta usar tacones, me pone de mal humor los salones de belleza y no me gusta cocinar; una mujer sensible, apasionada con mi profesión, agradecida por los vínculos con mi familia y amistades, y con ganas de seguir recorriendo el mundo.

Me considero una mujer muchas veces privilegiada de poder decidir sobre mi cuerpo y mis afectos y en otras ocasiones no. Sin embargo, en mi diario vivir tanto personal como profesional me he vinculado a vidas no reconocidas, a historias personales que viven situaciones de discriminación todos los días, escucho sufrimientos, empatizo emociones y

---

<sup>1</sup> Cuerpa: se escribe cuerpa en femenino como una manera para reivindicar el término femenino de las palabras ya que la mayoría son masculinas. Para irrumpir los espacios, para generar cuestionamientos. También se la utiliza para mostrar apropiación del cuerpo femenino, de lo físico que ha sido normalmente cosificado por la sociedad.

eso ya me hace ser parte de esta sociedad desigual. Es una sociedad desigual porque no reconoce que hay variedad de sexualidades como seres humanos habitamos el planeta. Es así que cuestiono el alto costo que se vive por ser quien uno realmente es.

## **2. Antecedentes de investigación**

Actualmente, Chile se basa en un marco legal internacional que garantiza sexualidades diversas libres de discriminación. Empezando por la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en la cual la Constitución de Chile reconoce y ratifica los derechos humanos y declara ser deber del Estado garantizarlos y promoverlos. Segundo está la *Convención del Niño (1989)*, donde se promueve la no discriminación a los niños, niñas y jóvenes, garantiza el interés superior de dicha población, así como su supervivencia, desarrollo y protección. Igualmente su participación en la toma de decisiones en situaciones que les conciernen. Tercero, están los *Principios de Yogyakarta (2006)*, donde se enfatiza la responsabilidad del Estado en cuanto la protección, respeto y promoción de los derechos humanos de la comunidad LGBTIQ+. Además, indica que toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación por su orientación sexual e identidad de género.

Además, Chile ha construido un Marco Legal Nacional que garantizan sexualidades diversas libres de discriminación en las comunidades educativas, el cual consta de las siguientes leyes:

*Ley N° 20.370 General de Educación (año 2009)*: La comunidad educativa es responsable de la no discriminación de estudiantes LGBTIQ+.

*Ley N° 20.845 Inclusión Escolar (año 2015)*: Elimina la discriminación arbitraria en el proceso de admisión de estudiantes. Rechaza cualquier tipo de discriminación que imposibilite el pleno aprendizaje de sus estudiantes.

*Ley N° 20.536 Violencia Escolar (año 2011)*: Promueve la buena convivencia escolar y previene la violencia escolar, por medio de estrategias establecidas en protocolos y planes de gestión.

*Ley N° 20.911, Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado (año 2016)*: Promueve conocimientos y compromiso de los estudiantes hacia los derechos humanos, enfatizando los derechos del niño.

*Ley N° 20.609 No discriminación (año 2012):* garantiza la no discriminación arbitraria entendida como:

Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012, párr.2).

Los motivos principales de discriminación arbitraria son:

La raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad vigentes (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012, párr.2).

*Ley 21.120 Identidad de Género (año 2018):* faculta a toda persona cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral, pueda solicitar la rectificación de estos. Dicha solicitud para personas mayores de catorce y menores de dieciocho años de edad será presentada por sus representantes legales o alguno de ellos, a elección de la persona menor de dieciocho años, si tuviera más de uno. Este proceso está a cargo de los tribunales de familia.

Conjuntamente, cada comunidad educativa ejecuta su propio manual de convivencia según características de la institución. En el año 2016, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), establece una política nacional de convivencia escolar, su objetivo es "orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial" (MINEDUC, 2015, en Galaz, Troncoso & Morrison, 2016, p.99). Lo mismo se ejemplifica en esta política:

Necesidades educativas especiales de carácter transitorio (déficit atencional, hiperactividad, etc.) o carácter permanente (ceguera, sordera, etc.), diversidad de género, orientación sexual, diversidad generacional, política, socioeconómicas, cultural y étnica, etc., son elementos constitutivos de la realidad que los establecimientos educacionales ya tienen, pero que los

abordan como problemas. (MINEDUC, 2015 en Galaz, Troncoso & Morrison, 2016, p.100).

Otro ejemplo de educación que da cuenta de un sistema binario, que deja de lado a las personas intersex, trans o queer, está en el Manual de Orientación de Educación Sexual del MINEDUC, “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género”, donde se establece como concepto de género:

...los atributos sociales y a las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están contruidos socialmente y son aprendidos a través de socialización y varían según el contexto social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer y un hombre en un contexto dado. (MINEDUC, 2014, p. 11 en Galaz, Troncoso & Morrison, 2016, p.104).

Para Cruz (s.f.), tener un solo camino sesgado sobre sexualidad implica una educación con posibilidades de violencia alrededor de la culpa y el miedo.

En concordancia con la problemática antes expuesta, es que a lo largo del año 2018, en Chile, surgen a nivel nacional, movilizaciones feministas debido a las diferentes situaciones de violencia de género producidas en espacios educativos. Instituciones donde existe invisibilidad de los acontecimientos de abuso y acoso sexual y laboral en estudiantes y funcionarias. Estas movilizaciones buscan promover una educación no sexista y libre de violencia.

Se evidenciaron diferentes tomas y paros feministas de distintas facultades en 15 diferentes universidades en todo Chile. Empezando el 17 de abril 2018 con la primera movilización en la Universidad Austral de Chile. En cada facultad, tanto de universidades públicas como privadas, se denunciaron casos específicos de acoso y abuso sexual y laboral. Posterior a estas manifestaciones, se vivió tomas y paros en Liceos tanto públicos como privados con estudiantes secundarias, quienes exigían el cumplimiento de los mismos derechos.

De manera general, los diferentes espacios que paralizaron sus actividades, exigen una educación no sexista, crear o mejorar protocolos de intervención en caso de violencia de

género, mallas curriculares con enfoque de género, capacitaciones en género a profesores y funcionarixs, así como la necesidad de que mujeres ocupen cargos de decanatos y rectorías.

Se puede evidenciar que las comunidades educativas replican los modos patriarcales y heterosexuados de pensar y enseñar, donde la heterosexualidad es calificada como neutral. Las sexualidades son habladas y vividas diariamente, replicando estereotipos y formas aceptables de vivirla.

En esta investigación, trabajé con la comunidad educativa Liceo Valentín Letelier, institución emblemática, reconocida por su participación a nivel político, social y educacional en Chile, registrado como Liceo Tradicional por el Ministerio de Educación. Fundado en el año 1888, actualmente es un Liceo mixto y situado en la comuna de Recoleta en Santiago de Chile. Cuenta con un total de 942 estudiantes para el año lectivo 2019.

Durante el año 2019, el 60.40% de los estudiantes de esta comunidad educativa corresponden a estudiantes migrantes. En la educación básica el 78.65% de los estudiantes son migrantes y en la educación media el 40.44% de los estudiantes son migrantes. Entre las nacionalidades más frecuentes están: Venezuela, Perú, Haití, Colombia, Ecuador y Bolivia<sup>2</sup>.

El Liceo Valentín Letelier cuenta con diferentes espacios de activación y participación juvenil, entre esos está la Comisión de Género<sup>3</sup>, las escuelas abiertas<sup>4</sup> y dentro de esta espacios de debate y recreación juvenil. Además cuenta con espacios de apoyo psicocosial como lo es el departamento de Orientación y Psicología que en su conjunto se denomina Cati<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Datos obtenidos de las estadísticas de la institución educativa Liceo Valentín Letelier 2019.

<sup>3</sup> La Comisión de Género del Liceo está conformada por estudiantes mujeres que inciden para tener una educación no sexista en su comunidad educativa.

<sup>4</sup> Escuelas Abiertas: es un programa que la Municipalidad de Recoleta (en Santiago de Chile) desde el Departamento de Educación, que pone a disposición de la comunidad las dependencias de todos los establecimientos educacionales municipales, las cuales pueden ser utilizadas después de la jornada escolar con la finalidad de articular a la comunidad en actividades formativas y recreativas, que promuevan la dignidad e identidad de las personas a través del buen uso del tiempo libre y el buen trato. (<https://www.recoleta.cl/programa-escuela-abierta/>)

<sup>5</sup> Centro de Atención Tutorial Integral (CATI): perteneciente a la Unidad de Convivencia Escolar del DAEM de las escuelas y colegios Municipales de la Comuna de Recoleta, Santiago, Chile. El CATI realiza intervenciones comunitarias, especialmente dirigidas a las familias de lxs estudiantes con el fin de promover la salud, la convivencia y desarrollo de la niñez y la juventud. Referencia: <https://www.recoleta.cl/educacion/>

### **3. Estado del Arte**

La presente revisión del estado del arte, es en base a contextos latinoamericanos, considerados como cercanos a la realidad de Chile. Las siguientes investigaciones dan a conocer subjetividades contemporáneas de las juventudes en cuanto a la sexualidad, en la comunidad educativa, según diferentes contextos socioeconómicos.

Por un lado, Maquiera (2018) en Uruguay y Cornejo (2014) en Chile, trabajan sobre el bullying homofóbico en las comunidades educativas; evidenciando que lxs jóvenes están conscientes del respeto a la diversidad sexual pero no se muestra concordancia en la práctica, lo que resulta en procesos de discriminación. Dicha investigación da cuenta de la presencia de un enfoque heteronormativo que trata de incluir al "diferente" y recalca su contraste.

Además, Holger (2017) en Ecuador; Rivera (2016) en Chile; Pinos, Pinos y Palacios (2012) en Ecuador y Marozzi (2015), investigan sobre las perspectivas y actitudes de lxs jóvenes frente a la diversidad sexual en la comunidad educativa; concluyendo que se aborda la temática a nivel informal, sin una educación formal, creando vacíos en la temática. Estos resultados ejemplifican la falta de protocolos en la temática, el miedo y tabú que aparece cuando se habla de una sexualidad no binaria.

Adicionalmente, Escobar, González y Bogotá (2016) en Colombia y Tomasini, Bertarelli y Esteve (2017) en Argentina, investigan sobre los discursos, presentes en los manuales de convivencia y mediante relaciones homo eróticas - afectivas cuando la diversidad sexual es reconocida por docentes y estudiantes. Estos trabajos aportan en enunciar la diversidad de afectos que viven los jóvenes, quienes merecen ser tratados como sujetos de derechos.

Sumando a los estudios de Méndez, Herrera y Bermúdez (2013); Garrido, Llaña (2015); Vigil, Orellana, del Río, Cortés (2008) todos de Chile, indagan sobre metodologías y currículos educativos que faciliten procesos pedagógicos en la convivencia con la diversidad sexual; además escriben propuestas curriculares basadas en los derechos humanos y el respeto a la diversidad. Estos conocimientos aportan a la presente investigación sobre la pertinencia de trabajar sobre la sexualidad en espacios educativos de manera transversal al aprendizaje.

Finalmente, Ccori (2018) en Perú; Restrepo, Cambindo y Bazán (2016); Escobar (2013) en Colombia; Madrid (2016) en Chile; Puerto, Caicedo, Pinto y Velásquez (2016), trabajan sobre los sentidos y significados en cuanto a género, identidad femenina, masculinidades, estereotipos, roles y estigmatización en contextos educativos, tanto en docentes como en estudiantes. Estas temáticas aportan sobre la construcción del género y su relación con el cuerpo para generar procesos que cuestionan la norma.

En este sentido, la presente investigación aporta desde otro enfoque, que no pretende la inclusión a la diversidad sexual en los espacios educativos, sino generar reflexiones sobre los privilegios y sufrimientos que lxs jóvenes viven en su comunidad, con el fin de cuestionar el régimen heteronormativo que limita las sexualidades, para así fomentar vidas vivibles y acompañadas en comunidad. Además, propone generar información a partir de las mismas experiencias de jóvenes de la comunidad educativa.

#### **4. Antecedentes conceptuales**

En primer lugar, introduciré algunos conceptos principales de las discusiones sobre sexualidad heteronormativa, luego abordaré el género y la comunidad educativa y finalizaré describiendo lo juvenil, adultocentrismo y sus procesos de resistencia.

##### **Sobre la sexualidad y la heteronormatividad**

A mediados del siglo XIX, se estudia la sexualidad, desde un enfoque básicamente biologista. Foucault (1979), propone una nueva visión de la sexualidad, como una construcción social histórica, como un ámbito de análisis para las ciencias sociales. El mismo autor indica que la sexualidad establece normas para pensar y entender al cuerpo por medio de los discursos que construye el ser humano.

La sexualidad es considerada por Weeks (1998), como una "construcción social", presenta como eje transversal la historia y el tiempo; es decir se construye y de-construye en pensamientos, conceptos y vivencias por generaciones; pues las emociones, deseos y relaciones del ser humano son configuradas en sociedad. Esta afirmación no indica que niegue la importancia de la biología, pero sostiene que estas adquieren importancia en las relaciones sociales.

Desde una mirada occidental, la sexualidad ha sido abordada, desde la heteronormatividad, este es un régimen de dominación y regulación social de la sexualidad (Lamas, 2000). La heteronormatividad plantea un discurso hegemónico, binario y patriarcal, considerado como natural y correcto.

La heteronormatividad reproduce uniformidad indistinguible, que justifica un orden y una normalidad en la sociedad; ha venido condicionando negativamente los afectos de las personas y limitando la expresión del deseo, por ejemplo: "defiende el matrimonio y/o a la pareja estable, es coitocéntrica y reproductiva, define lo femenino como subalterno y lo interpreta en perspectiva masculina, y condena, persigue o ignora a los que se apartan del modelo, a las sexualidades no ortodoxas" (Guash, 2007, p.116).

De esta manera, se privilegia a tan solo algunas vidas, las que cumplen con la heteronorma, y se acepta una jerarquización y la existencia de una sexualidad dominante, sexista, misógina, adultista y homófobica. A esto se suma el planteamiento de Adrienne Rich (1980), quien entiende la heterosexualidad obligatoria como el sostén para la opresión de las mujeres. La heteronormatividad termina siendo la cotidianidad.

Estudios feministas han puesto en cuestión importantes críticas al modelo heteronormativo, particularmente los feminismos lésbicos, re pensando al género y su vinculación con la dominación heterosexual. Hablar de la heteronormatividad permite dar cuenta de las normas que rigen la organización social por medio de un sistema binario (hombres y mujeres) y donde la dominación es masculina. Sin embargo, existen vidas que resisten a estos mandatos, pero en su mayoría atraviesan un alto costo de sufrimiento y discriminación (Guerra, 2009).

Importantes representantes del feminismo y teoría queer como Butler, 2007, De Lauretis, 1987; Rubin, 1975; Wittig, 1992, sostienen que la heteronormatividad se ha vuelto un pensamiento omnipresente, que regula al sexo, al género y al cuerpo. La heterosexualidad se naturaliza y se vuelve complejo el no ajustar la sexualidad a dichos parámetros (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016).

En relación a lo antes mencionado y las comunidades educativas, Britzman (2002) plantea la pedagogía Queer, para criticar y superar las posiciones binarias, como el/la

tolerante y el/la tolerado, accediendo a cuestionar sobre las propias subjetividades, cuestionar los sedimentos de la sexualidad, resistir a las prácticas normales y fijar la atención sobre la ética de las propias interpretativas, que dan cuenta de un régimen social y relaciones dominantes de poder.

En esta misma lógica, se propone hablar de heteronormatividad y no de homofobia en las comunidades educativas, porque implica un cambio de enfoque y de objeto de análisis, se pasa a discutir sobre todo un sistema que ha regido a la sexualidad occidental por años, donde el género ha sido binario y normativo; ahora se trata de una mirada política que pone en cuestión la naturalidad del género.

### **Problematizando el género**

El concepto de género se ha ido desarrollando dentro del feminismo y ha ido adquiriendo diversas conceptualizaciones, como una categoría universal y luego como una categoría binaria, desde una concepción antiesencialista y constructivista del género.

Por un lado, el feminismo trabajó en la desnaturalización de las categorías de género mujer y varón, pues las consideró como producto de condicionamientos históricos, que determinaban una dinámica dicotómica que naturalizaba una diferencia social y cultural que justificaba relaciones de poder (Sabsay, 2011). Además se afirmó que lo anatómico nada tiene que ver con las desigualdades de poder entre varones y mujeres, pues la materialidad del sexo no fue cuestionada. De esta forma, el género pasó a ser entendido como "la forma sociocultural que asume la diferencia anatómica, presupuesta esta última como una instancia no atravesada por el orden social" (Sabsay, 2011, p. 44).

Esta noción del género dio paso a que se construyan ideales de lo que es ser varón y lo que es ser mujer; basados en construcciones sociales que han ido generando normas que recogen expectativas para cada rol, definiendo lo que se desea para cada sexo en una distribución jerárquica sobre las relaciones de poder (desigualdad de género) y limitando que a la mujer le corresponde lo femenino y al varón lo masculino, sosteniendo así una postura binaria, que clasifica al género en dos y retoma una posición heteronormativa que no cuestiona y se mantiene estable; causando así que esta postura de género no permita un

cuestionamiento a la diferencia anatómica de sexos y los desentienda de su propia naturaleza social. Al mismo tiempo, que ya está determinando qué vidas serán acreedoras de privilegios y las que no.

Por otro lado, en resistencia a la postura antes mencionada y con el fin de crear un cuestionamiento a la heteronormatividad y a todo lo que ésta conlleva, es que se posiciona el feminismo posestructuralista que ha desarrollado la teoría de la performatividad de género; en la cual "comprende al género como una normativa que configura toda posición de sujeto, haciendo hincapié en el hecho de que la división binaria del género no es sustancial" (Sabsay, 2011, p.41-42). Butler replantea la noción de sujeto, tomando cierta distancia del constructivismo, el naturalismo esencialista y el relativismo culturalista, pues cuestiona la noción de diferencia sexual y las interpretaciones culturalistas de género. El género es performativo porque el sujeto constituye su realidad y su identidad mediante los actos que ejecuta, pero no se puede percibir al sujeto a priori a la acción, "esta necesidad de agencia por parte de los sujetos a la hora de "performar" para construir la identidad de género no deberá nunca atribuirse a un sujeto previo a la acción" (Gil, 2002, p.7), pues género es un hacer de la persona pero no anterior a la acción. (Butler, 1990).

Se logra un "hacer" gracias a la repetición de las normas de género, pero esta repetición nunca puede ser idéntica a la anterior, lo que hace que implique un desplazamiento, lo que al mismo tiempo permite la posibilidad de resistencia u oposición a las normas. Gil (2002) explica este planteamiento en la siguiente cita:

Por esta misma razón el sexo siempre ha sido género; nosotr@s performamos nuestra identidad a partir de estas categorías sexuadas que nos subordinan, y sin embargo para que éstas funcionen se requiere de un arduo trabajo de repetición. Además, cuando repetimos también tenemos la posibilidad de desplazar las categorías, y por lo tanto, de transgredir, como en el ya clásico ejemplo de la *drag* que expone Butler: la *drag* se siente más mujer que las propias mujeres, y reproduce la categoría de mujer tan fielmente, tanto, que no deja de desplazarla, puesto que existe un "fallo" en su cuerpo, en el que no dejan de recordarse atributos de hombre. El hecho de que, sin embargo, se pueda interpretar tan fielmente la categoría de mujer no deja de sugerirnos, nos guste o no, que quizá *ser mujer* sea tan sólo una máscara... y es que necesitamos performar continuamente (representar, interpretar, como en el teatro) nuestras categorías sexo / género... (p.37).

La performatividad del género está en vinculación con las formas de reconocimiento de lxs cuerpxs y para eso depende de si hay un medio para hacerlo, es decir un modo en el que esos cuerpxs puedan presentarse públicamente (Butler, 2002). Este planteamiento da cuenta de aquellas vidas y placeres que resisten a las normas, exponiéndose por eso a situaciones de violencia y a no ser reconocidas como legítimas, cabe aquí aclarar, por ejemplo la comunidad LGBTIQ+; para Butler (2006), sus vidas no son vivibles dentro de los parámetros del género; también están las personas heterosexuales que se resisten a seguir al pie de la letra las normas de género asignadas según su sexo. Es así que estas poblaciones llaman a repensar las estructuras sociales sobre las cuales las personas se han ajustado y han resistido, invita a cuestionar la pedagogía heteronormativa con la cual se ha crecido y bajo las cuales lxs cuerpxs se han moldeado.

Entonces, esta teoría busca aportar a posibles respuestas para estos cuestionamientos realizados por Gil (2002): ¿realmente el sexo ha sido siempre de la misma manera?, ¿he sido mujer desde el mismo momento en que nací, o he necesitado un arduo trabajo, mío y de los que me rodean, para convertirme en ella? (p.35).

El género entonces es una normativa que limita a las personas en sus subjetividades, trata de encasillarlos de manera dicotómica que a su vez restringe afectos, roles, relaciones de poder y simbologías. Esta normativa se repite en todos los espacios sociales, desde ámbitos familiares, laborales, públicos y educativos.

### **Comunidad educativa y género**

El concepto de comunidad educativa tiene un significado amplio y se relaciona con la atención a la diversidad, la misma que propone un reto primordial para fortalecer la equidad y la igualdad en el sistema educativo (Leiva, 2012). Además, está ligada a desarrollar y garantizar la promoción positiva de la diversidad, con el fin de fomentar y garantizar la cohesión social, el valor de la solidaridad, y por tal motivo mejorar la convivencia educativa y también social (Gómez, 2009). Es así como: la escuela no es el único agente que educa, también lo hacen las familias y lxs estudiantes (Traver, Sales, Moliner, 2010). La comunidad educativa es entendida como un espacio dinámico, la cual se desarrolla acorde a las interacciones de todxs sus miembrxs que la conforman.

En la comunidad educativa, las normas de género se demuestran en prácticas que se han naturalizado por los mismos actores de la comunidad; las cuales se agrupan en cuatro dimensiones, propuestas por Connell (2001):

Primero, se establece las relaciones de poder, en las cuales se asocia a la masculinidad con la autoridad, donde por lo general los inspectores son hombres. En cuanto a las juventudes, los diferentes espacios de la comunidad educativa son controlados por diferencias de género, es en varias ocasiones donde los hombres tienen mayor poder de las canchas para jugar fútbol, siendo esta una práctica para mostrar una masculinidad hegemónicamente agresiva y física; adicionalmente las competencias deportivas masculinas adquieren mayor importancia que las femeninas en la comunidad educativa.

Segundo, se menciona a la división del trabajo, es clara la división dicotómica que se hace en cuanto a las asignaturas impartidas en la escuela. Se asocia las materias de matemáticas, artes y oficios a los varones, mientras que las mujeres se las relaciona con las ciencias del hogar, la literatura, lengua y la psicología. Sobre otras prácticas, es evidente como se les pide, casi de manera inconsciente, a los hombres que se encarguen de actividades físicas como mover los muebles, se llama a un "chiquillo grandote y fuerte" para que lo haga.

Tercero, se hace referencia a las pautas emocionales, se considera que las mujeres tienen mayor posibilidad de mostrarse como sensibles, a lo contrario de los hombres. Se aceptan expresiones de afecto heterosexuales pero frente a expresiones de afecto que transgredan este modelo el tratamiento es otro. Igualmente con los/las profesores se les asocia según sus funciones específicas: profesores de matemáticas serán rígidos, serios, profesores de arte serán dramáticos, sensibles.

Cuarto, la simbolización, cada comunidad educativa sostiene sus propios códigos de conducta, de vestimenta, el uniforme, códigos lingüísticos formales e informales, todos estos atravesados por la distinción binaria de género. Además de los manuales de convivencia y marcos curriculares.

Estas reflexiones dan cuenta de comunidades educativas en las que las juventudes interiorizan las normas de género y prácticas generizadas, en sus cuerpos sin un previo cuestionamiento. Da cuenta de cuerpos moldeados según una relación de poder hegemónica

ya previa y establecida, que no reconoce a una población heterogénea que responda a subjetividades diversas en sus formas de generar vínculos, expresarse y decidir sobre sus acciones. Obteniendo así cuerpos generizados que responden a una norma heteronormativa binaria.

Ahora bien, la heteronormatividad en primera instancia es transmitida por medio de procesos psicoeducativos y sociales por parte de adultxs a niñxs y jóvenes, tanto en las familias como en las escuelas. Son lxs adultxs quienes filtran lo permitido y lo prohibido, favoreciendo así una mirada adultocéntrica referente a la sexualidad.

### **Sobre juventudes y adultocentrismo**

Existen concepciones relacionadas a formas tradicionales a las que se acostumbra a considerar a la juventud, Duarte (2000) identifica cuatro formas: como una etapa del ciclo de la vida, como un grupo social etario, como un conjunto de actitudes y cualidades, como generación futura. Estas miradas responden a un discurso adultocéntrico donde lo legítimo son las decisiones, pensamientos y acciones "maduras y responsables" de adultxs, con los que se compara a las juventudes y les considera ilegítimas. El mismo autor, hace una crítica a lo expuesto, e indica que la juventud debe ser reconocida desde la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad. Propone entonces, el término *juventudes* que invita a comprender a esta población desde la diversidad de sus expresiones y significados que construyen mundos singulares.

El adultocentrismo compone una matriz sociocultural que sostiene lo "adulto" como válido, correcto, apto para tomar decisiones y poder sobre el otrx. Duarte (2016) la define así:

Refiere a una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adulez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adulez mayor) (p.44).

Esta noción de adulez se basa en lo que piensan la mayoría (mayor de edad) sobre la minoridad (menores de edad), pudiendo así ejercer relaciones de poder sobre ellxs. De esta manera, a los niños, niñas, niñxs y jóvenes se les relega a posiciones de dependencia en las familias, en las instituciones educativas, en ámbitos de política pública, el trabajo y las leyes.

Es así común recibir una educación que no invite al cuestionamiento crítico sobre el conocimiento.

El adultocentrismo posee tres dimensiones que permiten identificar sus modos de dominio: simbólico, material y corporal- sexual. La última dimensión es la que profundizaré, debido a su vinculación con el género y heteronormatividad.

Duarte (2016), reflexiona que esta forma de dominación sobre lxs cuerpxs de lxs niñxs y jóvenes se debe porque el patriarcado sostiene al adultocentrismo. Lo explica mediante las bases de una ideología machista, la heteronormatividad, el sexismo cosificador y la homofobia, como principales componentes del patriarcado.

Las diversas restricciones que experimentan lxs jóvenes se evidencian en espacios educativos y familiares, los cuales persisten a través de los medios de comunicación y la publicidad, ya que advierten sobre ciertos cánones de belleza, estética y comportamiento sin la posibilidad de un cuestionamiento.

Así, se le otorga a la adultez los permisos – en contexto patriarcal heteronormado, machista, sexista y homofóbico – para experimentar de manera independiente, mientras que la niñez, juventud y adultez mayor se les gestiona desde la subordinación y la castración de sus deseos ( Duarte, 2016, p.45).

El adultocentrismo entonces genera relaciones de dominio hacia niñex y jóvenes, cuartando sus vidas y generando sufrimientos. Es por eso importante pensar en procesos de resistencia y oposición a este sistema opresivo hacia las juventudes.

### **Resistencia – Oposición en las juventudes**

Como ya se ha explicado, las juventudes están sujetas a varias características que evidencian dominación, relacionadas al patriarcado, capitalismo y adultocentrismo; situaciones que regulan sexualidades. Es entonces común, considerar a las juventudes como rebeldes, seres contestatarios, anti-todo, críticos sin propuestas. Se asume estas características por los efectos de cambios biológicos y por disturbios que incomodan tanto a nivel familiar, escolar como laboral. Los padres, madres y educadores buscan formas de regularlos y “corregirlos”. Sin embargo, estas acciones desembocan en sentimientos de culpa,

individualismo, egoísmo en las relaciones sociales y actitudes de reformismo ante injusticias sociales (Duarte, 2006).

De esta manera, las juventudes optarán por diferentes respuestas de resistencia y oposición a las situaciones que les dominan. Dichas acciones son diferenciadas acorde a la situación socio-histórica que las engloba, además del nivel de profundidad de la disconformidad de las juventudes.

Por un lado, la oposición es una forma de generar rechazo al sistema de dominación. Oponerse hace referencia a no estar de acuerdo, criticar y quejarse; mas no busca una transformación ni generar alternativas de acción.

Por otro lado, la resistencia es entendida como:

Constituye un movimiento plural por su raíz social y por la especificidad de sus desarrollos, popular por su carácter social y por su(s) utopía(s) liberadoras (s), articulado (horizontalmente y en profundidad por las necesidades de su desarrollo y su alcance estratégico), democrático y solidario como expresión de su asunción de una nueva manera de hacer política (esto incluye las cuestiones de la integración socio económica nacional y regional y del nuevo carácter del poder), alternativo en cuanto se lo entiende como alternativa efectiva de la organización capitalista de la existencia y utópico, o sea orientado por un concepto trascendental que surge desde el rechazo a la inautenticidad u opresión efectivamente sentida en sus condiciones de existencia y que se propone como referente para una acción transformadora radical de esas condiciones de muerte en condiciones de vida (Gallardo, 1992, en Duarte, 2006, p.28-29).

El mismo autor Gallardo (1991) en Duarte (2006) hace referencia que lxs jóvenes al resistir superan la sobrevivencia, el conformismo, el individualismo y la falta de propuesta. La resistencia pasa a ser un proceso de la vida cotidiana que desarrolla estrategias para construir propuestas. Es una nueva forma de enfrentar una situación social de dominación que le permite vincularse con otrxs, crear y sentirse en comunidad, con el fin de promover vidas vivibles.

En esta medida es que se busca que las juventudes creen nuevas simbologías, valores que los opongan a los sistemas de dominación para demostrar sus formas de entender y construir la vida.

Además, para Giroux (1986), el proceso de resistencia permite analizar la relación entre comunidad educativa y sociedad. Genera maneras de pensar y re-estructurar las pedagogías, puesto que genera en las juventudes auto-reflexión, conciencia radical, pensamiento crítico, acciones colectivas críticas, que invitan a una lucha política colectiva que cuestionan el poder. De esta manera, la resistencia proviene de una indignación política y moral.

Por tanto, la resistencia – oposición no son un proceso de etapas, no se trata de discriminar a una de otra, pero sí de distinguirlas y potenciarlas en alternativas. Se puede decir que la resistencia y la oposición permiten concebir formas de rechazo y construcción de las juventudes.

En síntesis, el marco teórico realiza un acercamiento al complejo vínculo que mantienen las juventudes en las comunidades educativas, con la heteronormatividad que sostiene una posición binaria y normativa del género, disciplinando juventudes de manera homogénea para que estxs sean aceptadxs socialmente; donde el adultocentrismo interviene limitando lo corporal- sexual, bajo lineamientos del patriarcado. Todos estos elementos caracterizan y explican de forma dinámica e interseccional a la heteronormatividad.

El enfoque interseccional según Platero (2012), es propuesto para estudiar la sexualidad ya no como un ámbito privado, sino como un lugar privilegiado de control y vigilancia sobre las personas. La sexualidad es un lugar en donde las vivencias interseccionales se encarnan, donde se prioriza algunos aspectos (género binario) en función de los organizadores sociales y otros son parte de la exclusión social (comunidad LGBTIQ+).

La interseccionalidad pretende obtener una mirada que revele las consecuencias discriminadoras que generan las relaciones de poder sobre la sexualidad. Por tanto, no se trata de descifrar cual desigualdad pesa más, si la de raza, la socioeconómica, la discapacidad, la étnia, etc. sino de visibilizar a la sexualidad, de darle la importancia que requiere en un análisis que intersecciona con otras desigualdades. “La sexualidad atraviesa y co-constituye otras formas de desigualdad” (Platero, 2012, p.16).

Además, busca incluir en el análisis, a las sexualidades que se salen de la norma, las que precisamente no responden a una heteronormativa; de esta forma se puede dar cuenta de los privilegios y relaciones de poder en las diferentes sexualidades. El interés está en cómo la

sexualidad de las personas radica en ciertos organizadores sociales (comunidad educativa y familia) y estructuras que la jerarquizan (patriarcado, heteronormatividad, adultocentrismo).

Entonces, el enfoque interseccional me permite analizar múltiples formas de estar en el mundo. Pues, “ni la sexualidad, ni la raza/etnia, ni la capacidad/diversidad funcional son cuestiones que se puedan estudiar sin entender cómo impactan en las personas y en su entorno de una manera compleja e interseccional” (Platero, 2012, p.16).

## **5. Problematización**

La sexualidad en las comunidades educativas de la cultura occidental, repite la misma lógica de la heteronormatividad en sus discursos, protocolos y acciones. Morgade (2011) indica que toda educación es sexual, puesto que se emiten procesos de aprendizaje en relación a la sexualidad y a las relaciones de género; estos saberes acarrear supuestos que aunque no se aborden de manera explícita, están presentes de forma transversal en la educación. Por tanto es pertinente estudiar la sexualidad en espacios educativos.

A pesar del marco legal y políticas de las mismas comunidades educativas que garantizan la no discriminación en las comunidades educativas chilenas, existen falencias que permiten que se vivan múltiples desigualdades. Méndez (2017), recalca la incongruencia que existe entre las legislaciones educativas y las regulaciones morales sobre la comunidad LGBTIQ+; pues en los manuales de convivencia se habla de la no discriminación por orientación sexual, sin embargo prevalece el modelo heteronormativo en diferentes espacios de la comunidad educativa.

Autores como Galaz, Troncoso & Morrison (2016), reflexionan que a pesar de que en las leyes (Manual de Convivencia de las comunidades educativas) se hable de la no discriminación, se presentan elementos naturalizadores y heterosexistas que responden a la heteronormatividad. Por ejemplo, cuando se habla de derechos a la igualdad se hace referencia a la “aceptación” y de “integración social” de lxs jóvenes LGTBIQ+. Lo cual implica ya una advertencia de sus diferencias y la necesidad de las mismas oportunidades que la población heterosexual; sin embargo este proceso hace que se distinga una “sexualidad

normal y mayoritaria” de una diferente, ilegítima y minoritaria”, dando a entender en su discurso a lo diferente de lo heterosexual como anormal.

De esta manera, la heteronormatividad, incentiva a la construcción de jóvenes homogenizadxs, normalizadxs y disciplinadxs según un sistema binario desde que son niñxs. Provocando vidas no vivibles, situaciones de violencia, discriminación y comunidades desiguales. Además, provoca jóvenes con sufrimientos profundos a raíz de privilegios incuestionados que permite la existencia de vidas legítimos y diferenciarlos de las ilegítimas.

Entonces, al enfocarme desde una mirada interseccional, para cuestionar la heteronormatividad, es un intento de análisis que pretende leer diferentes categorías y situaciones que hacen de la sexualidad de lxs jóvenes la que es. Pretendí reflexionar sobre sus cotidianidades lejos de una mirada adultocéntrica que busque incluir a lxs diferentes. Consideré oportuno, problematizar sobre lo que ha parecido natural, correcto y pocas veces cuestionado: la heteronormatividad, involucrando las subjetividades de lxs jóvenes, sus experiencias y emociones.

Además, al prestar atención sobre los procesos de resistencia y oposición de lxs jóvenes en la comunidad educativa, fue una forma de visibilizar sus propias luchas, rescatar su participación, realzar y validar sus acciones y considerarles como actores de sus propias vidas.

Por tanto planteé la siguiente pregunta de investigación, con los objetivos pertinentes:

*¿Cómo lxs jóvenes de la comunidad educativa Liceo Valentín Letelier resisten y/o se oponen a la heteronormatividad?*

#### *Objetivo General*

1. Analizar los proceso de resistencia y/u oposición a la heteronormatividad de lxs jóvenes de la comunidad educativa *Liceo Valentín Letelier*

#### *Objetivos Específicos*

1. Describir los procesos de resistencia y/u oposición a las normas de género de lxs jóvenes de la comunidad educativa *Liceo Valentín Letelier*.

2. Analizar las relaciones de poder heteronormativas en la comunidad educativa *Liceo Valentín Letelier*.
3. Describir el aporte del quehacer comunitario en los procesos de resistencia/oposición a la heteronormatividad en la comunidad educativa.

## 6. Estrategia metodológica

La presente investigación contó con una metodología de carácter cualitativo, con enfoque interseccional; la cual realiza una aproximación a comprender al otrx, según las particularidades y subjetividades del mismo (Canales, 2006). Este tipo de metodología es pertinente porque recoge las perspectivas de lxs participantes y su heterogeneidad, permite profundizar las experiencias vividas de manera situada, retomando sus significados y prácticas.

### **Muestra**

La muestra fue construida en el Liceo Valentín Letelier, mediante un muestreo estructurado, en el cual la extensión de la población y sus rasgos se definen de antemano, existe una construcción de los criterios de muestreo. Se utiliza el criterio de saturación.

Sobre el criterio de selección, son jóvenes voluntarixs a participar de la presente investigación, estudiantes del Liceo Valentín Letelier por lo menos durante todo el año lectivo 2019 y que estén cursando de primero a cuarto medio.

La convocatoria de lxs participantes la realicé mediante conversaciones con las estudiantes integrantes de la Comisión de Género en el Liceo, quienes están sensibilizadas e interesadas con la temática de la investigación. Ellas pudieron pasar la voz a compañerxs de enseñanza media, que voluntariamente decidieran participar del proceso. Además socialicé la investigación con el profesor encargado del Consejo de Estudiantes, quien también colaboró en la socialización de la investigación. Conté con la participación de 14 jóvenes de educación media del Liceo.

## **Producción de la Información**

- Observación participante de actividades durante los recreos, actividades culturales, talleres de círculos comunitarios; lo que me permitió tener una mirada situada y además conocer a lxs jóvenes en su cotidianidad estudiantil.

-Talleres de discusión grupal con metodologías participativas con lxs jóvenes voluntarios. "La participación es el alma del trabajo comunitario y de toda transformación social" (Barreto, 2015 p.146). Favorece a la construcción de un ambiente amigable, creativo y horizontal, para el acercamiento con la población joven, con la implementación de técnicas lúdicas. Los talleres son diseñados en su totalidad una vez que se empieza a generar observación participante en la comunidad educativa, ya que esto ayuda a realizar técnicas situadas para la población.

## **Análisis de información**

La técnica utilizada fue el análisis de contenido cualitativo, puesto que permite interpretar variedad de textos que no se limitan a ser exclusivamente escritos; además que aprueba analizar materiales que conlleven interpretaciones alrededor de los fenómenos de la vida social, en combinación con la observación y producción de datos. Al análisis de contenido se lo define como "el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes" (Bardin 1996, en Andréu, s.f., p.3).

La presente técnica realizó el análisis de acuerdo al contexto del material producido. Además, permitió realizar inferencias que van más allá de las palabras y actúa sobre los mensajes comunicativos del material como tal, lo cual favoreció para interpretar la dinámica de lxs cuerpxs de lxs jóvenes en el espacio, así como las simbologías de sus producciones gráficas realizadas en los talleres, encontrando así el "sentido" (Andréu, s.f., p.10) del material. Además, las gráficas de lxs jóvenes fueron analizadas en función del discurso que utilizaron para describirlas y su lenguaje corporal al momento de realizarlas. También tomé

en cuenta la producción inconsciente de los dibujos los cuales terminan siendo simbologías de sus subjetividades.

En definitiva, las ventajas del análisis de contenido, en referencia a la presente investigación, se enfocan en la posibilidad de conjugar la teoría con el material producido, de tal manera, que se pueda evidenciar tanto lo manifiesto como lo latente de la información recobrada; y así inferir en la comunicación de lxs jóvenes sobre su sexualidad, la cual va más allá de una comunicación netamente verbal. Se trata de abrir nuevas perspectivas y formas de interpretar. Tomando en cuenta mi propia experiencia como investigadora y desde el contexto en el que se produce.

### **Consideraciones éticas**

Se establecen parámetros éticos, bajo lineamientos de guías éticas de la institución educativa Liceo Valentín Letelier, APA y Universidad de Chile. Considerando que en el presente estudio se trabaja con jóvenes menores de edad y en el contexto de la Institución educativa Liceo Valentín Letelier, se toma en cuenta los siguientes aspectos éticos:

-Permiso para realizar la investigación del Departamento de Educación de la Municipalidad de Recoleta.

-Asentimiento informado: en este estudio se protegen los derechos y el bienestar de lxs jóvenes involucradxs. Lxs estudiantes son consultadxs antes, si deseaban participar en la investigación. Lo cual implica la producción y análisis de información cara a cara, utilizando talleres de discusión grupal, teniendo absoluta libertad para participar en él o retirarse si así lo estiman.

- Consentimiento informado: en este estudio se protegen los derechos y el bienestar de lxs jóvenes involucradxs. A lxs ma-padres y apoderadxs se les entrega un consentimiento informado, que permiten con mayor facilidad conocer si desean que sus hijxs participen. Para contar efectivamente con la participación del joven en el estudio es necesaria la aprobación del adulto responsable.

-Resguardo de información: se garantiza la confidencialidad de la identidad, quedando registrado en el consentimiento y asentimiento informado.

-Consentimiento informado lxs profesores y autoridades que participen en el estudio por medio de entrevistas o grupos focales.

-Consentimiento y asentimiento a las autoridades del Liceo de que la información compartida por los estudiantes, durante la investigación, será confidencial y solo en caso de que la vida del estudiante esté en peligro se podrá romper con el secreto profesional y poner en conocimiento de la instancia responsable de la institución educativa.

El texto a presentar está organizado en 3 capítulos que relatan el análisis elaborado en función de los resultados acordes a los objetivos de la investigación. El primer capítulo trata sobre las relaciones de poder heteronormativas en la comunidad educativa; el segundo capítulo aborda los procesos de resistencia/ oposición a las normas de género en función de lxs cuerpxs, afectos y espacios/instancias del Liceo; el tercer capítulo es sobre el aporte del quehacer comunitario en los procesos de resistencia a la heteronormatividad en la comunidad educativa. Posteriormente, culmino con el capítulo de conclusiones y reflexiones finales de la investigación.

## **CAPÍTULO 1: RELACIONES DE PODER HETERONORMATIVAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

El presente capítulo es un recorrido por las diferentes relaciones de poder heteronormativas en la comunidad educativa, en relación a lxs jóvenes. Para ello, es preciso recordar que se trata de una comunidad intergeneracional, intercultural e intergenérica, en donde las personas interactúan desde diferentes roles, cuerpxs y conocimientos; lo que les conlleva a desarrollar relaciones de poder en su vida cotidiana, mientras *hacen el género* (Connell, 1994), por medio de sus discursos y prácticas.

La interculturalidad, el dominio generacional y la identidad de género son tres categorías que caracterizan y complejizan el análisis de las relaciones de poder heteronormativas. En su conjunto, dinamizan las interacciones del Liceo y las subjetividades de lxs jóvenes.

De tal manera, bajo este lente de la interseccionalidad, las diferencié primero según aspectos generacionales; puesto que la juventud es atravesada por relaciones de poder y hegemonías que parten de una construcción adultocéntrica, la cual le ha atribuido determinadas características. Particularidades, que erróneamente consideran a las juventudes como una población que vive acontecimientos, cambios biológicos y sociales similares en todas partes del mundo, por lo cual se la piensa como homogénea en su actuar y sentir; aún más en su desarrollo de la sexualidad, construcción de su género y cuerpo, pues el patriarcado sostiene al adultocentrismo y determina una sola forma "correcta" de vivirlo.

Además, consideré las diferentes identidades de género con las que se representaron lxs jóvenes para realizar el análisis (mujer, varón, persona no binarix). Puesto que esta categoría da cuenta del poder simbólico que acarrea el género al momento de construir sociedad.

Así mismo, fue tomada en cuenta la interculturalidad; siendo un factor que revoluciona los modos de vida, lo cotidiano, lo común, las formas de relacionarse. Invita a las personas a desacomodarse, a compararse con quien es diferente y a re-pensar la cultura.

En el Liceo, los diferentes contextos sociales de los que provienen las juventudes fueron claves para profundizar sobre la heteronormatividad en la comunidad:

“De lo que yo puedo observar en el liceo, o sea el 75% en mi sala son extranjeros entonces es desde ellos y ellas que tienen como ataques o comentarios súper homofóbicos, sexistas, machistas y es como que tienen conductas súper interiorizadas de ese tipo y es como que... me parecen que no se... tienen una educación muy conservadora” (Iris, taller5).

A esta misma percepción se suman las de algunos adultxs del Liceo que plantean que ciertos estudiantes migrantes, recién llegados a Chile, replican actitudes conservadoras y machistas. Por ejemplo, mencionan que cuando se trata de situaciones familiares, tanto en estudiantes como en apoderadxs, se escuchan discursos en los que los varones ejercen poder sobre las mujeres, similar a lo que pasa en algunas familias chilenas. En algunos casos, son los varones quienes lideran la casa, las apoderadas no tienen mayor influencia sobre sus hijxs, los proveedores del hogar son varones; también han notado, que en relaciones de pololeo es el hombre quien toma las decisiones. Sin embargo, reconocen que es distinto cuando se trata de migrantes que ya llevan más tiempo viviendo en Chile y se ven interpelados por los movimientos feministas a nivel nacional de los últimos años. Además, forman parte de la comuna de Recoleta, donde se promueve como una comunidad que intenta incluir a la diversidad. Estxs jóvenes migrantes sostienen que la libertad de expresión de género de este Liceo, es mayor a la de sus antiguos colegios, en su país de origen. Esta población está en proceso de cuestionamiento de sus prácticas sexistas.

“En realidad me sentí muy bien porque aquí hay mucha expresión, que las personas se expresan como sienten y en Venezuela no se puede, porque ven un hombre vestido así como femenino y ya es juzgado como si fuera gay, yo creo que más que aquí” (Daniela, taller 5).

Dicha situación de interculturalidad y de interacción entre las distintas formas de vivir la heteronormatividad, ha significado tensiones para lxs jóvenes, tanto para chilenxs como migrantes. Reacciones de asombro y de diferencia; la convivencia ha significado un continuo cuestionamiento del sentido común de cada persona. Para ambos, jóvenes locales como internacionales, es un proceso de comprender, educar a sus pares y no permitirse estereotipar según la nacionalidad, ya que situaciones de homofobia y machismo son transversales a esta, con matices diferentes por los momentos históricos que atraviesa cada cultura, lo que les hace

estar en distintos momentos del proceso de cambio a una cultura menos desigual. Es así, que para todxs es un camino que tiene todavía mucho que recorrer y cuestionar.

Entonces, las relaciones de poder heteronormativas de la comunidad educativa trabajadas desde un cruce de las categorías expuestas anteriormente, recalcan las particularidades del Liceo, profundizan su entendimiento y valorizan sus particularidades.

### **1.1Relaciones de poder heteronormativas entre lxs jóvenes del Liceo.**

Debido a la heterogeneidad de jóvenes en el Liceo, lxs participantes pudieron distinguir múltiples relaciones de poder que se forman según el género y su relación con la heteronormatividad; dando como resultado distintas maneras de dominación, pero que sin duda todas se encuentran inmersas en una sociedad patriarcal, que oprime y reprime a lo que se distancia de lo masculino hegemónico. La masculinidad hegemónica es la dominante en una sociedad. Hegemónica indica una posición de autoridad y liderazgo culturales y no un predominio absoluto; a su lado, persisten otras formas de masculinidad. La forma hegemónica de masculinidad no tiene porqué ser la más común (Connell, 1994, p.3). La masculinidad hegemónica es hegemónica en relación a todos los géneros en su conjunto, por medio de "prácticas sociales consensuales" (McLauren, 2005, p.276) y estructuras sociales provenientes de espacios como la iglesia, la escuela, la familia, el sistema político y los medios de comunicación que se vuelven parte de la vida cotidiana de las personas.

#### **1.1.1Relación de poder entre jóvenes varones heteronormados y mujeres jóvenes.**

Para lxs jóvenes participantes, las relaciones entre varones heteronormados y mujeres del Liceo es un reflejo de lo que pasa en la sociedad chilena, donde se sostienen prácticas de dominación a las mujeres en los diferentes espacios de socialización, las cuales las identifican como *machismo*, en los chistes, las actitudes, formas de pensar y de relacionarse en la comunidad educativa.

Mencionan que este machismo no diferencia a la mujer en su heterogeneidad (nacionalidad, generación, clase social) para ejercer opresión sobre ella. Se distinguió acoso verbal y físico hacia las mujeres estudiantes, quienes denominaron como cosificación de su corporalidad. Por cosificación se entiende la reducción de las mujeres en su cuerpo o partes del mismo, considerando al cuerpo como si este la representara en su totalidad (Bartky, 1990). La cosificación se la asocia con la mercantilización y consumo; las mujeres son violadas, esclavizadas por la trata y cosificadas por los medios de comunicación en las sociedades occidentales (Segato, 2016). Los cuerpos femeninos son espacios de disputa de poder, considerados como territorios de conquista. La cosificación es sumamente relevante porque interviene en la construcción de la propia imagen que tienen las mujeres de sí mismas, lo que a su vez se relaciona con su auto-valorización y autonomía de su cuerpo.

También, los varones participantes reconocieron que hay situaciones en que las mujeres son invadidas en su espacio personal, tanto dentro del aula como en otros espacios del Liceo, como por ejemplo, cuando las intimidan con la mirada, las interpelan con palabras acosadoras, se acercan a sus cuerpos con actitudes que las asedian. Además, existe discriminación a la mujer que tiene varias parejas afectivas en un corto periodo de tiempo, dejando afuera de la crítica, a los varones que igualmente salen con varias mujeres.

Otra forma de ejercer poder sobre las jóvenes, es la desaprobación y falta de apoyo en su participación estudiantil y militancia por el hecho de ser mujeres:

“(…) Por ejemplo, con las chiquillas, que nos dejó como... eh... ver el tema de cómo se portaron los hombres estudiantes acá en el Liceo: fue que para el año pasado que estábamos haciendo la lista para el centro de estudiantes, pasamos por una sala y...y nada po, un cabro<sup>6</sup> se puso a gritar así como ‘ya po, las chiquillas, yo pesco a las chiquillas’, así como que ya... primero fue ya ok está mal... pero después como que eh... no recuerdo bien que fue lo que dijo pero como cosas de índole sexual, como, eh creo que fue así como... ‘no si yo les doy a las cuatro’, una cosa así y fue como, ¿cuál es la necesidad de que tú expreses así tu manera de ser? Hay onda como de algo, eh de sexualizar mucho aquí en el Liceo (...) [¿y en ese momento ustedes le pudieron decir algo?] no, no, pudimos decir nada, porque quedamos como así. No sé si el profe habrá escuchado, ya ni me acuerdo... pero fue penca<sup>7</sup> igual po, fue penca, nos desmotivó, pucha no nos tomaron en serio. Y verdaderamente no

---

<sup>6</sup> Cabro: modismo chileno que significa joven, niño.

<sup>7</sup> Penca: modismo chileno que significa malo, mala calidad, no cumple con las expectativas.

nos tomaban en serio por ser una lista conformada por pura mujer” (Génesis, Taller 1).

Consideran que esta relación de poder parte por el tipo de educación que han recibido desde la niñez, tanto en los hogares como en las escuelas, que normaliza el acoso y lo esconden en el chiste. El humor es una forma sencilla, rápida y aceptada de socializar entre hombres y con otros géneros. Mediante el chiste los varones reapropian su masculinidad, no pierden su virilidad y no olvidan su poder de dominación a todo lo diferente a la masculinidad hegemónica. Kimmel (1997) comprende la idea de la masculinidad como huida de lo femenino, la cual se convierte visible en el humor. El chiste en las masculinidades hegemónicas permite un espacio o diálogo simbólico de violencia y dominación acarreado el sentido común y lo cotidiano de una sociedad. El chiste vuelve cómplice tanto a las mujeres como a los hombres en la dominación patriarcal y machista del día a día. Para Stern (1950) la risa es un medio de control porque implica un juicio de valor y una crítica a algo en específico, en este caso a lo femenino, pues es lo burlado y pasa a ser el objeto de dominación y de control, el cual está subordinado frente a lo masculino (Álvarez, 2004).

### **1.1.2 Relación de poder entre jóvenes heteronormadxs y jóvenes resistentes a la heteronorma.**

Lxs participantes señalan que existe una relación de poder entre jóvenes del mismo género, en la que quienes siguen la heteronorma ejercen dominación sobre las corporalidades y los afectos de quienes se distancian de esta. La sexualidad ha sido un elemento clave para la regulación social y relaciones de poder que regulan vidas (Mogrovejo, 2008).

Entre pares, se viven juzgamientos a las corporalidades que se resisten a seguir una expresión de género acorde al sistema binario mujer-femenino, hombre-masculino. Lxs jóvenes participantes, mencionan que estos juzgamientos les causan inseguridad psico-emocional para aceptarse como son, para identificarse y expresarse libremente y convivir en comunidad.

Por otro lado, reflexionan que ser heterosexual es un privilegio sobre cualquier otro tipo de orientación sexual, pues estas personas pueden expresar libremente sus afectos, sin ser mal vistos en el espacio comunitario. También recalcaron que es común que lxs jóvenes

del Liceo asuman a todas las personas como heterosexuales; mencionan que si ven a un hombre y una mujer en el recreo se asume que son pololos<sup>8</sup>, esto causa rabia a lxs participantes, indican que invisibiliza otras formas de vivir los afectos y normaliza el ser heterosexual.

La teoría queer/cuir ha señalado que la heterosexualidad no solo es una orientación erótica, sino que opera como un sistema que naturaliza la diferencia sexual a la vez que fomenta como único vínculo sexual posible la relación obligatoria entre un hombre y una mujer. Es un régimen porque no solo opera a través de prejuicios y discursos, sino también mediante formas totalizadoras de entender el mundo y formular universales que postulan lo heterosexual como lo natural, lo verdadero y lo legítimo (Wittig, 2006 en Bello, 2018, p.113).

Como aspecto específico, los varones participantes resistentes a la heteronormatividad, se cuestionan sus privilegios asociados a la masculinidad, mencionan que es ese el impulso para resistirla. Sin embargo, reconocen que esta resistencia les causa represión por parte de ciertos actores del Liceo, en especial sus pares, quienes constantemente les recalcan actitudes masculinas por medio de actos violentos. Por ejemplo, utilizan la violencia física para mostrar su control del poder. La forma de dominar es:

“ Ser bien machito pa sus cosas o bien hombrecito” (Danilo, taller1).

Sostener discursos alrededor de los insultos, bromas y gritos, utilizar sus cuerpos con movimientos bruscos, aproximaciones al otro con abrazos toscos y palmadas rígidas en la espalda, dan cuenta de la aplicación de fuerza sobre el otro cuerpo; además de comportamientos agresivos, que llaman la atención como gritar, saltar, correr en los pasillos, es una forma de ejercer superioridad sobre las demás personas con las que conviven.

También, reflexionan que es común que se estereotipe a las personas de la comunidad LGBTIQ+, se considera que todo homosexual debe ser afeminado y toda lesbiana debe ser masculina. Estas actitudes provocan igualmente discriminación y encasillamiento de la forma de vivir los afectos entre seres humanos, donde lo que prima es la burla y no los sentimientos que permiten crear vínculos entre las personas.

---

<sup>8</sup> Pololos: modismo chileno que significa ser novios, enamorados.

La heterosexualidad es considerada como un régimen político (Flores, 2015a), que legitima el cuerpo, el deseo y los afectos. Lo que se sale de la norma no puede ser público, es repulsivo y violentado. La heteronormatividad es una forma de dominación que establece jerarquías de género y de carácter obligatorio (Da Silva, 1999, en Bello, 2018). Genera una pedagogía no neutral al momento de transmitir conocimientos, interviniendo en la cotidianidad de las comunidades.

### **1.1.3 Relación de poder entre juventudes mujeres / varones y juventudes no binarixs**

Sobre las personas no binarixs, mencionan que la forma de ejercer poder sobre ellxs en la comunidad educativa, no es por medio de un trato diferente y discriminatorio, al igual que es con las mujeres o los varones que resisten a la heteronormatividad. Sino de invisibilización, que termina por anular la identidad de estas personas.

“Es que aquí ni siquiera se puede decir que se discrimina [hace referencia a personas no binarixs] porque no se los toma en cuenta... son cuerpos femeninos o masculinos, porque aquí el Liceo es súper binario, heteronormado y mmm simplemente se les ignora, y para mí eso es peor” (Génesis, taller 2).

La convivencia con personas no binarixs o trans nos hace reflexionar sobre los “modos heterosexualizados del pensar y enseñar” (Flores, 2015b, p.2) que vamos adquiriendo en todo nuestro proceso de crecimiento, que ignora vidas, que expresan desde su resistencia y que no caben en la cultura en la que nos hemos criado:

“Muchos niños de la básica me han preguntado si soy niño o niña y eso me ha hecho sentir muy incómoda. Creo que preguntan eso porque tienen los estereotipos muy marcados” (María [joven no binarix], taller2).

Frente a la ignorancia del tema, es que muchas personas no binarixs han tenido que educar en su comunidad, pero de la mano de la incomodidad, como lo dice el anterior testimonio, que en realidad esconde un sufrimiento más profundo de sentirse incomprendida.

Lxs jóvenes no binarixs relatan ser ignoradxs en su sufrimiento y para dejar de serlo optan por expresiones de género que se ajusten más a una concepción binaria, ser o más femeninas o más masculinos, para ser reconocidos y sentirse pertenecientes a la comunidad<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> En el capítulo 2 ahondaré sobre los afectos de las personas no binarixs en la comunidad educativa.

#### **1.1.4 Relación de poder entre mujeres y varones jóvenes resistentes a la heteronorma**

En los discursos de lxs jóvenes se rescata que quienes se encuentran en procesos de resistencia a la heteronormatividad, tienen una mayor sensibilización para reconocer los procesos de discriminación por género y muestran empatía entre géneros. Por ejemplo, las mujeres analizan que si bien son los hombres los que más privilegios tienen en la comunidad, para quienes se oponen a la heteronormatividad más complejo es su proceso de convivencia escolar:

“Se ve mucha inseguridad en los chiquillos de que claro, no siguen los estereotipos y como no encajan se sienten así... les hace sentir menos, y creen que no son normal, es como algo que también nos pasa a nosotras” (Fabiola, taller 3).

A pesar de la empatía e identificación entre todxs les jóvenes que se resisten a la heteronorma, está la tensión entre mujeres y varones cuando los hombres indican sentirse agredidos por ser estereotipados como violentos, solo por el hecho de ser varones, en varias ocasiones han sido apartados de grupos de mujeres. A estas situaciones, las mujeres participantes mencionan:

“ [...] no son todos los hombres violentos, pero son lo suficiente para que haya agresión” (Iris, taller3).

No obstante, llegan al consenso de que es la sociedad la que encasilla al varón a relacionarse con la violencia, desde los roles sociales que le es asignado en su niñez, dan como ejemplo, los juegos que les son permitidos (pistolas, armas, ser policía) y la prohibición a demostrar sus emociones en público.

Además, la mayoría de las mujeres recalcan que de ninguna manera los varones van a sentir la misma opresión que ellas. Diferencian que los hombres lo que sufren es represión. Represión de mostrar sus sentimientos, de expresión de género (rasgos más femeninos) y de su orientación sexual cuando se trata de alguna diferente a la heterosexual. Sin embargo, la opresión que viven las mujeres implica una cosificación, que les lleva a tener miedo y angustia constante de ser agredidas en los espacios públicos y ser menos tomadas en cuenta como personas que pueden liderar procesos participativos en sus espacios escolares.

Esta discusión quedó abierta, no todos llegaron al mismo acuerdo. El argumento de los hombres de sentir en ellos el impacto negativo del patriarcado perdió peso y profundización al compararlo con las situaciones de dominación que viven las mujeres. Dada la conversación, una joven propone como alternativa la abolición al género, pues lo considera como el causante de que existan relaciones de poder opresoras entre las personas. “Abolir el género no es abolir las diferencias, sino las estructuras de poder asociadas a ellas” (Villaverde, 2020).

## **1.2 Relaciones de poder heteronormativas entre adultxs y jóvenes del Liceo**

En nuestra sociedad, lxs adultxs han impuesto una base sobre la cual se han establecido ciertas normas y valoraciones sobre lxs cuerpos sociales de la niñez y juventudes, según estructuras del ciclo vital. Lineamientos que replican las comunidades educativas para limitar el deseo, los afectos, lo prohibido y lo permitido, de una manera autoritaria y unilateral, que desemboca en relaciones de subordinación, miedo y represión de las energías libidinales.

### **1.2.1 Relación de poder heteronormativa entre el Liceo como institución y lxs jóvenes**

Lxs jóvenes participantes mencionan que el Liceo como institución no prohíbe la diversidad, reconocen que el espacio para expresarse está presente:

“ Se ve mucho la diversidad” (Génesis, taller1).

“ Pueden demostrar su sexualidad de manera abierta ” (Camilo, taller1).

La diversidad se nota en la estética de lxs cuerpos jóvenes y eso lo aprecian. Estos comentarios surgen sobre todo al compararlo con antiguas instituciones educativas donde han estudiado, especialmente, cuando provienen de instituciones del extranjero.

“ [...] la primera semana me sorprendió ver gente con el pelo teñido, un cabro que tenía un hueicano, tenía rapado un lado, eh otro que era pelado, otro que tenía el pelo muy largo, eh... niñas también que se hacían trenzas por todo lado, y fue así como bueno... eh... no sé me pareció muy dinámico, entretenido, me llamó mucho la atención” (Danilo, taller1).

Mencionan que el tema de la sexualidad se lo aborda mediante charlas con instituciones aliadas al Liceo o por profesionales de la misma institución. Se habla sobre prevención de embarazo, métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, además cuentan con un dispensador de preservativos. Sin embargo, les llama la atención que cuando se trata sobre sexualidad, la institución no priorice conversaciones sobre género, identidad de género, orientación sexual y expresión de género. Consideran que con no prohibir diferentes formas de vivir la sexualidad no es suficiente, se necesita hablarlo.

“ [Los temas relacionados al género en el Liceo son] como un tabú, como que prefieres no hablar de eso, sabemos que existe pero escondámoslo, ¿me entiendes?” (Génesis, taller1).

Las reflexiones se vuelven más profundas y críticas cuando se empieza a analizar los diferentes actores de la comunidad educativa, lo cual es abordado a continuación.

### **1.2.2 Relación entre autoridades/ funcionarixs y jóvenes del Liceo**

Lxs jóvenes reconocen, que si bien el Liceo no prohíbe la diversidad y la libre expresión, existen varias acciones que no concuerdan con lo mencionado. Se sigue utilizando intervenciones heteronormadas:

“O sea yo aquí en el Liceo siento que ah como decir, siento que la diversidad... mmm como sería la palabra, siento que es la típica cosa que se dice normalmente, es como que no, no, está bien, puede hacer lo que quiera, pero lejos de mí. Como eso es lo que yo siento que pasa mucho aquí. Por ejemplo, ahora que se integró la básica, eh... no recuerdo si fue este año o a principio del año pasado, eh, recuerdo que gente de la dirección le dijo a compañeras de aquí del Liceo, que son pareja, les dijo así como traten de no hacerlo cuando estén al frente de los niños, porque pobres niños se les va a perturbar la mente y cosas así... entonces es como ¿qué onda?, entonces yo siento que aquí como que se deja, que es ya ok, y está bien porque ¿cómo no se va a dejar?, pero no se trata, o sea no se habla de eso, no se comparte como algo de lo cotidiano, porque es como... no sé cómo explicarlo, es diferente” (Génesis, taller1).

Otro ejemplo, es cuando las autoridades propusieron tener normas de estética heteronormadas para las mujeres:

“En los Jeans Day les prohibieron a las mujeres ir con pantalones ajustados, peto, en vez de decir a los hombres que se controlen” (Fabiola, taller2).

Ante esta propuesta, las estudiantes de la Comisión de Género del Liceo manifestaron no estar de acuerdo, ya que la consideran como una mala práctica para erradicar el acoso sexual y una manera de normalizar el acoso hacia la mujer dentro de la comunidad educativa, colocando a las mujeres como responsables de estos actos de violencia.

Por otro lado, desde el departamento de orientación y de psicología, no identifican situaciones de discriminación por identidad de género ni orientación sexual entre lxs jóvenes, por lo cual para estas partes no existe la necesidad de intervenir a nivel comunitario y de convivencia. Sino, que prefieren intervenir a nivel individual y en privado, porque los conflictos que identifican hacen referencia a los propios procesos psicológicos individuales de construcción de identidad u orientación sexual. Mencionan, que lxs jóvenes que acuden a estos espacios, es para conversar sobre lo que viven en relación a sí mismxs. Con la misma lógica responden cuando se trata de unx joven trans:

“ [Refiere sobre estudiantes trans] no, en realidad no se toma como una intervención eh a nivel macro del Liceo porque se ve como algo natural y parte de la persona en realidad. ¿Por qué el resto tendría que enterarse si una persona es trans? si nadie se tiene que enterar si soy mujer o soy femenina, no es como el tema del Liceo. Ahora si es que el estudiante que está en tránsito o que tiene dificultades con su identidad siente algún problema, algún conflicto a nivel personal y que ese tránsito le está generando un malestar que le puede traer alguna repercusión a nivel académico, relacional dentro del Liceo... ahí si se aborda desde el Cati o desde convivencia escolar. Va a depender del tipo de conflicto que se genere, si es más emocional lo abordo yo o si es más social puede ser la Carola [trabajadora social del Liceo], o conductual la orientadora. Pero no es un foco que esté establecido protocolarmente, no” (Psicóloga, entrevista1).

Este discurso lo relaciono con el de lxs jóvenes, pues da mucho material para analizar desde una mirada intergeneracional y problematizar el tipo de intervención que propone la comunidad educativa. Lxs jóvenes indican que lxs autoridades y funcionarios del Liceo invisibilizan el sufrimiento que viven quienes resisten a la heteronormatividad:

“ [...] yo creo que claro las personas adultas no están como viviendo una experiencia como una alumna, un alumno en temas como de diversidad sexual o les es muy ajeno las situaciones y da lo mismo, no les problematizan” (Iris, taller 5).

Además, opinan que no se combate directamente contra la homofobia ni la transfobia, se invisibiliza a las personas no binarixs, solo las reconocen como extravagantes. Reflexionan

que las autoridades han normalizado varias acciones discriminatorias o las consideran como burlas entre pares que tienen menor importancia. No se sienten respaldadxs para combatir la discriminación en el Liceo, puesto que hay perspectivas diferentes.

Estas tensiones entre juventudes y adultxs dan cuenta de la necesidad de espacios donde se eduque sobre las diferentes formas de vivir la sexualidad y sobre todo, no basta con tener el conocimiento, sino el poder generar cuestionamientos sobre si mismxs y luego con quienes se relacionan, con su comunidad. Se trata de un ejercicio de desaprender la pedagogía heteronormativa con la que se educa. Pues como hice referencia en apartados anteriores, por ejemplo, lxs jóvenes no binarixs se sienten invisibilizadxs, transitan en silencio. Ese silencio también es violento, es una forma de censurar, de callar el sufrimiento y dominar los sentimientos de las personas.

Cuando las autoridades y funcionarixs intervienen solo en situaciones especiales, referente a la comunidad LGBTIQ+, como lo ejemplifiqué anteriormente, no se está resistiendo a la heteronormatividad; se está reforzando acciones en las que lo "diverso" es considerado como la otredad (Esguerra y Bello, 2014 en Galaz, Troncoso & Morrison, 2016); causando matonaje, discursos homofóbicos y transfóbicos que dan cuenta de espacios educativos poco seguros y donde no se trabaja desde la prevención y la educación.

Flores (2015a), propone que las acciones de violencia y discriminación como es el heterosexismo ó actitudes homofóbicas deben ser analizadas de manera colectiva y no solo individual y particular, para así identificar el sistema social que hay detrás de estas respuestas y comprender las emociones que las determinan.

De tal manera, es que lxs jóvenes tienen la necesidad de espacios intencionados para trabajar de forma conjunta (entre pares y adultxs) y poder poner en palabras lo que viven día a día. Están conscientes que para lxs adultxs del Liceo no es necesario hablarlo<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sobre las diferentes estrategias que proponen lxs jóvenes para tener espacios de convivencia no heteronormados lo abordo con profundidad en el capítulo 3.

### 1.2.3 Relación entre profesores y jóvenes del Liceo

En cuanto a lxs profesores del Liceo, lxs jóvenes reconocen que hay quienes sí reproducen la heteronormatividad en su rol de docentes y quienes en cambio incluyen importantes acciones que resisten a este.

Por un lado, hay profesores que reproducen la norma por medio de bromas homofóbicas con sus estudiantes dentro del aula; de igual manera refuerzan la división de trabajo según el género, por ejemplo, acuden a los estudiantes hombres cuando se requieren actividades de fuerza. Lxs participantes reconocieron que a algunxs de lxs profesores les causa asombro cuando estudiantes transgreden normas de género, como cuando los hombres se pintan las uñas; reflexionan que se trata de profesores mayores y es ese un factor a considerar para analizar sus acciones y perspectivas de enseñanza. También relataron que algunxs profesores reaccionan solo cuando se trata de agresiones físicas entre estudiantes, y a los chistes homofóbicos los dejan pasar.

En contra posición, dan cuenta de profesores que resisten a la norma por medio de prácticas para detener la discriminación entre estudiantes, como por ejemplo, detener la clase y retomar algún comentario que haya vulnerado a alguien. Estas prácticas han llevado a reflexiones positivas para varixs jóvenes. También, sostienen acciones de aprobación a lxs estudiantes que resisten a las normas, haciendo hincapié en la importancia de resistir; dicen que esto les hace sentir acompañadxs en sus procesos de construcción de identidad.

“Por ejemplo los profesores a mí me dijeron que bacán que te hayas teñido el pelo, es como transgresor” (Camilo, taller 1).

Además, las mujeres reconocieron que la presencia de ciertxs profesores feministas en el Liceo, les ayuda a sentirse seguras y apoyadas en sus posicionamientos, indican tener a alguien de confianza para acudir a conversar.

Es necesario recalcar, que lxs jóvenes participantes acuerdan que lxs profesores que resisten a las normas, lo hacen porque va acorde a sus procesos de reflexión personales, más no porque el Liceo los incentive a esto. Algunxs, sienten tener más confianza y vínculos más cercanos con profesores, que con otrxs adultxs de la comunidad educativa. Consideran que lxs docentes son personas más cercanas a sus emociones.

Sin embargo, hay otras vivencias que reflejan sentirse poco valoradxs por parte de sus docentes, en sus sentimientos dentro del aula, lo cual muestra una tendencia a tratar de separar los aprendizajes académicos de las emociones, y de no considerar a lxs estudiantes como seres sentipensantes:

“Siento que hay una irresponsabilidad de parte de ellos [profesores], de solo fijarse si están copiando toda la materia eh si están al día de las notas y deben fijarse no solo en si un alumno no tiene toda la materia o tiene malas notas, pensar que talvez se siente mal, talvez pensar porque no tiene motivación... en alguna situación igual el profesor dijo ah es que ustedes exageran todo y yo personalmente me sentí ofendido harto porque es como que yo a veces no tengo motivación para hacer las cosas pero de que me digan a tal vez no es así es como que [...] Es como que están menospreciando lo que siento por no tener más de 18 años” (David, taller 5).

Como sociedad adultocéntrica, donde existe una relación de poder y dominación de lxs adultxs hacia la niñez y juventud, se acostumbran, en especial lxs jóvenes, a que lxs adultxs re-conozcan, aprueben y autoricen las emociones y situaciones afectivas que viven ellxs. En especial la intensidad y la prudencia con la que se debe vivir emocionalmente; teniendo como imaginario que el llegar a la adultez significa saber manejar mejor las emociones, ser más sensatxs y tener la capacidad de equilibrar entre la razón y la emoción. Como si la edad, el “ser mayor de edad”, implicaría tener siempre más sabiduría para enseñar a sentir.

Es muy común adjudicar las emociones de lxs jóvenes a un proceso biológico y de la pubertad, que termina por dar poca atención a lo que sienten. En especial en espacios educativos, donde existe una constante dominación de la razón- adultxs sobre la emoción- juventudes, por lo que a las aulas y a lxs profesores se les destina únicamente para impartir conocimientos académicos y científicos de manera vertical. Entonces los procesos emocionales se vuelven pertinentes, únicamente, para el departamento de psicología y profesionales afines, que priorizan realizar intervenciones individualmente. Quedando así, las habilidades sociales y emocionales como relevantes solo en casos específicos que presenten trastornos emocionales y no como parte de la promoción de la salud comunitaria de un establecimiento educativo. La salud mental de lxs jóvenes debe ser constantemente problematizada de manera contextualizada por medio de procesos participativos que involucren la voz de las juventudes, así como ellxs mismxs lo demandan, para tener un continuo bienestar emocional.

#### **1.2.4 Relación entre la familia y lxs jóvenes resistentes a la heteronorma.**

Para lxs participantes, la relación que sostienen con sus familias también cumple un rol importante en sus procesos de resistencia a la heteronormatividad. De forma general, indican que para la mayoría de las familias ha sido un proceso primero de rechazo e imposición de las normas, para luego llegar a un proceso de aceptación y reconocimiento de sus hijxs, donde en algunos casos ha sido más enriquecedor que en otros.

“Al principio mi familia cumplía un rol bastante malo entre comillas, que a la final apoyaban lo que me decía el colegio, de que mi cuerpo era muy feo, de que me tapara las piernas eran súper gordas, de que ¡yo era gorda!, que era fea y toda la cuestión. Entonces igual como que me metían toda esa cuestión psicológica todo el tiempo. Pero ya después creo que también ellos entendieron de que me hacía mucho daño, entonces después se volvieron un pilar bastante importante porque aprendieron que no era la forma correcta... fue una evolución” (Doméncia, taller 1).

Algunos participantes varones, mencionan que han sido criados bajo normas que enseñan a reprimir las emociones y que sus referentes masculinos han sido distantes y reservados con ellos.

“Y en mi caso puntual, [...] me lo han dicho, que soy muy sensible que no puedo llorar, que si yo soy un maricón, de que no puedo comportarme de tal manera porque soy hombre, y muchas veces se da desde la casa eso mismo, mi papá eh, es como típico hombre macho que no llora que no demuestra sentimientos que eh que no se puede dar cosas así porque es un hombre” (Camilo, taller1).

En cambio, las mujeres hacen referencia a la desaprobación de sus familias en cuanto a sus estilos estéticos que resisten a los cánones de belleza femeninos, que rechazan cuerpos gordas y no maquilladas; además las recuerdan saber comportarse como una dama. Las jóvenes consideran que es desde estas enseñanzas que ellas han reflexionado para resistir a las normas de género.

Sin embargo, para la mayoría de jóvenes que se consideran estar en proceso de resistir a la norma, sus familias ahora, forman una red de apoyo que les han enseñado desde las emociones, fomentando el amor propio; además han permitido su libre expresión, apoyándoles en la construcción de su identidad y autoconocimiento; también han permitido espacios de diálogo intergeneracionales, que les incentivó al cuestionamiento de las normas de género, deconstrucción de lo que es una familia y erradicar el autoritarismo de lxs padres.

“ Y creciendo con mi mamá... o sea aquí está mi mamá y mi tío (señala en el dibujo) pero muy importante mi mamá porque básicamente por ella soy la persona que soy, o sea igual gracias a ella nací (risas). Pero gracias a ella soy mi personalidad es así. Gracias a ella me amo, gracias a ella tengo la forma de expresarme, tengo la forma de llegar a las personas” (Camilo, taller1).

Para unx joven no binarix, su familia ha sido crucial en su proceso de identificación, ha podido generar con ellxs vínculos seguros y afectivos, que le devuelven autonomía para ser quien quiere ser. Además de reconocer su espacio seguro y tener confianza en sí mismx:

“Mi familia en general es, ha sido muy comprensiva, desde que soy pequeña me han enseñado mucho a quererme, porque no son eh, no son personas aconsejadoras, son personas [pausa larga] mi educación fue como basado en... el amor, sí, no he tenido problemas como en mi casa, mi espacio seguro siempre ha sido mi casa, entonces, o sea lo agradezco, porque otras personas se refugian afuera... Yo no, yo tengo el privilegio de poder refugiarme con mi mamá, mi papá, en mi casa” (Iris, taller 1).

Tanto las familias como las escuelas realizan un trabajo de enseñanza del código moral que busca disciplinar y moldear en razón de las expectativas hegemónicas de la sociedad (Longo en Korol, 2007). Es así común encontrar discursos estereotipados en las madres y padres, cuando están consternadxs por el no cumplimiento de los valores de la convivencia social. Corrigiendo a sus hijxs por medio de acusaciones, provocando riñas familiares y persuasiones (Duarte, 2006). Me pregunto, lxs adultxs, en su mayoría, ¿piensan a lxs jóvenes como sujetxs de placer?, ¿les consideran como sujetxs que deciden sobre su sexualidad?, ¿qué herramientas tienen para dialogar sobre sexualidad con sus hijxs sin ejercer una relación de poder autoritaria?

Bajo este contexto, hay que considerar que a las familias se les ha asignado la labor de preparar a lxs niñxs para su inserción social, que esta sea buena, que genere rápida adaptación al entorno y vaya acorde a las normas sociales; por tanto la familia también está bajo una estructura social que les demanda seguir cánones establecidos que a la vez genera tensiones entre adultxs y juventudes a la hora de relacionarse en la cotidianidad. Es así necesario como plantea Duarte (2006) cuestionar los estilos y patrones de conducta que le asignaron a la familia. Además, priorizar una educación sexual integral, donde las familias también generen sus propios procesos de entendimiento sobre sí mismxs, para comprender y ser empáticos con los procesos de identificación que pasan sus hijxs.

### 1.3 Se trata de cuestionar los privilegios

Finalmente, las relaciones de poder heteronormadas encontradas en el Liceo, dan cuenta de un campo de tensión crítica que pone en disputa la aprobación de unx otrx actor del Liceo sobre lxs jóvenes, sus cuerpos, deseos y prácticas. Lxs jóvenes están en una continua búsqueda de su identidad, que muchas veces se ve imposibilitada por un sistema heteronormado que domina, calla, violenta, con sus encasillamientos y mandatos incuestionados. Es una situación en la que quienes dominan, adultos masculinos heteronormados, parecen estar tan correctos que ir en contra de ellos sería antinatural, una violación al sentido común.

Es importante reconocer que la cultura dominante, en este caso la heteronormatividad, va a ejercer poder tanto en los grupos dominantes como en los dominados sobre su sexualidad. "La cultura dominante trata de "fijar" los significados de los signos, los símbolos y las representaciones para proveer una visión del mundo "común", enmascarando las relaciones de poder y privilegio" (McLaren, 2005, p. 277).

Como lo propone Bello (2018), no se trata de tolerar y respetar la diversidad, sino de desmontar los privilegios y ser autocríticos; que los espacios educativos sean destinados para fomentar la curiosidad, desestabilizar las identidades fijas y generar libertad y placer en lxs jóvenes. Se trata de que la escuela no se base en relaciones asimétricas según agrupaciones acordes a la nacionalidad, clase, generación o género.

El reto ahora para la comunidad educativa, parece ser, el construir un sentido común en conjunto de manera interseccional. Dentro de las comunidades educativas al hablar de comunidades LGBTIQ+ no se realiza un análisis interseccional que permita relacionar con otras dimensiones como el género y la raza, así como con las diferencias de clase o de cultura, étnica o de generación (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016). Esta perspectiva de interseccionalidad facilita no caer en una homogenización de lxs sujetxs y poder cuestionarnos la naturalización de lxs sujetxs hegemónicxs (Platero, 2012), dando cuenta de los modos en donde se materializa los procesos de dominación; además de discutir sobre las categorías cotidianas y analizar su significado. También, es una manera de "desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar; un trabajo que va

articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social y erótica” (Flores, 2015b, p.6).

No quiero terminar sin recalcar que a pesar de la notoria dominación de grupos heteronormadxs, existe oposición y resistencia a la norma, existen jóvenes que en su cotidianidad desafían a la estructura cultural. A pesar de ser las escuelas espacios donde transcurren procesos hegemónicos, también hay luchas y cuestionamientos. Por eso como lo dice McLaren (2005) “las escuelas pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante” (p. 278).

Esta es una invitación a que lxs jóvenes puedan re-pensar ¿quién me oprime, me reprime y yo a quién invisibilizo desde mis discursos y mis prácticas? Para así poder transformar el orden de los poderes.

## **CAPÍTULO 2: CUERPX, AFECTOS Y ESPACIOS**

Para analizar las normas de género, voy a retomar el concepto de performatividad, entendiéndolo como "la repetida puesta en acto de normas sociales en -y a través de- la vida del cuerpo, haciendo hincapié en las normas genéricas que producen a los sujetos que pueden, bajo ciertas condiciones, encontrar maneras de resistir o resignificar esas normas" (Sabsay, 2011, p.13). Es decir, el género se vuelve visible en el cuerpo, por medio de su constitución, su apariencia, su estética, sus movimientos, sus gestos, sus acciones en el espacio y también sus afectos que quieran o no se rigen por normas de género a las cuales resisten, se oponen o las reproducen.

Butler (1997), menciona que el acto performativo es una práctica discursiva que necesita de una interpretación basada en las normas preestablecidas; este acto performativo produce una realidad como consecuencia del acto que es ejecutado. Se entiende a estas normas como productivas, reiterativas y estructuradas por imaginarios dominantes o que introducen inestabilidad en las personas que buscan regular (Sabsay, 2011).

Para lxs jóvenes, las normas de género, son transmitidas a través de la pedagogía de la comunidad educativa; por tanto, "la educación también puede ser comprendida como una práctica performativa" (Flores, 2013, p.225), que determina qué sujetxs son inteligibles o no para la cultura.

De esta manera, la invitación a lxs jóvenes, en esta investigación, fue a problematizar las normas de género y leerlas en sus propias prácticas. Lxs participantes pudieron reconocer que existe una heterogeneidad de posturas frente a estas normas dentro de la comunidad educativa. Es así que presento un análisis desde las diferentes posturas de lxs jóvenes.

Sin embargo, la totalidad del grupo participante, reconoce que en algún momento de su pasado, ellxs se identificaron como personas que consideraban a las normas de género como una forma natural de ser y hacer en el mundo. Pero debido a diferentes procesos psicosociales a nivel personal, familiar y comunitario, actualmente se reconocen estar en momentos de oposición, cuestionamiento, sensibilización, conscientización y resistencia a las normas de género.

El discurso utilizado por lxs jóvenes, para argumentar su posición frente a las normas de género, parte por reflexionar sobre lo que les han enseñado sus referentes primarios tanto masculinos como femeninos; luego pasa por compararse con sus pares reproductores de la norma y querer diferenciarse de los estereotipos que replican, provenientes de mandatos sociales impuestos según su sexo (cuerpo biológico). Se cuestionan, rechazan y sostienen prácticas de resistencia a las normas en cuanto a su cuerpo, afectos y relaciones sociales. Reconocen que todavía les falta mucho por cambiar y resistir, pero sus prácticas cotidianas actuales apuntan a intentar ser quienes quieren ser.

A las normas de género las analicé desde tres dimensiones: cuerpxs, afectos y espacios/ instancias de la comunidad educativa: lxs cuerpxs como lo visible y estético que comunica por medio de simbologías; los afectos que me permiten considerar las distintas subjetividades, el deseo, el amor y el sufrimiento como elementos esenciales del ser persona; y los espacios e instancias del Liceo que reflejan los vínculos con lxs otrxs, que construyen comunidad.

Estas dimensiones fueron entendidas y trabajadas de maneras particulares según la identidad de género que lo vive. Lxs participantes distinguieron a los varones, las mujeres y personas no binarixs como identidades dentro de la comunidad educativa. Esta distinción es necesaria, para continuar con un análisis interseccional que no homogeniza por género ni encasilla a todxs lxs jóvenes en una sola percepción; me permite tener en cuenta que las normas de género demandan distintas respuestas de las personas según su identidad de género, discapacidad, clase, generación y nacionalidad en un contexto histórico determinado.

## **2.1 Cuerpxs**

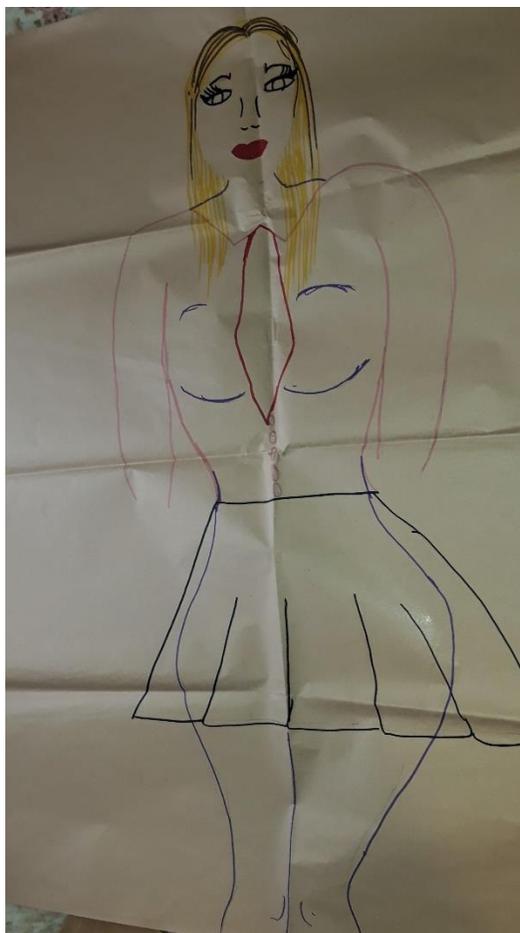
Lxs cuerpxs, son entendidxs como formas de relación constituidas bajo interrelaciones complejas que dan cuenta de subjetividades compuestas, "el cuerpo emerge como lugar de transferencia para un conjunto denso de relaciones sociales y económicas". (Sabsay, 2011, p.16).

Toda práctica social es una experiencia corporal, sin embargo la educación y su pedagogía delimitan las prácticas corporales según el sexo, el género, la generación, la

religión, la preferencia sexual y la clase social; creando así un disciplinamiento de lo corporal. Estas categorías entran en juego en lxs cuerpxs, se vuelven corpóreas o performáticas, al tiempo que son categorías versátiles, entrelazadas y casi inseparables. "Los cuerpos, por lo tanto, no nacen, son fabricados" (Haraway, 1995, p.357). La heteronormatividad encarna en lxs cuerpxs, en sus estéticas y simbologías.

### **2.1.1 Las mujeres y sus cuerpas**

Las participantes indican que dentro del Liceo la mayoría de cuerpas de mujeres responden a estereotipos femeninos. Las identifican como voluptuosas, con caderas anchas, senos grandes, labios gruesos y rojos, pestañas largas y rizadas, rostro maquillado, faldas cortas y poleras pegadas. Refieren que estas cuerpas son cosificadas, consideradas como un trofeo para alabar, son cuerpas que están acostumbradas a ser observadas especialmente por hombres. Sienten que su corporalidad es de mayor importancia que su intelectualidad o sus emociones.



*Dibujo1, taller2, mujeres participantes: mujeres reproductoras de las normas de género*

Además reconocen que estas cuerpas, como las del dibujo anterior, son más comunes en la educación básica o en cursos inferiores de la educación media. Indican que a medida que van creciendo, algunas de ellas empiezan a alejarse de este estereotipo. Las participantes reconocen que cuando ellas eran niñas, reproducían este estereotipo y muchas veces respondían a la presión social que sentían de parte de la familia y de otras compañeras para ajustarse a las normas; como es el uso del maquillaje, usar vestido y tacones.

Las jóvenes recordaron, que en su pubertad, sintieron asco, inseguridad, dificultad para quererse y aceptar su cuerpo; también haber querido ocultar sus cambios corporales debido al crecimiento de sus características sexuales secundarias y sentir vergüenza por la llegada de la menarquia. Reflexionan que estos sentimientos de asco y vergüenza tienen que ver con las miradas y comentarios de los hombres a sus cuerpos; ellas reconocen que esas son acciones que las cosifican, en las que sus cuerpos son espacios de disputa de poder y

donde la autonomía de sus cuerpos se ve afectada. Como indica Lagarde (1997) “la autonomía reclama su constitución como cuerpo vivido en la autonomía, como cuerpo cuya experiencia autónoma es central, como cuerpo que pueda experimentar la autonomía en la relación con las otras personas” (en Antolínez & Barbuzano, 2015, p. 436).

Estas reacciones y emociones relatadas, se naturalizan en las escuelas. Entonces es cuando esta cuerpo crece y cambia notoriamente, cuando las jóvenes sienten con mayor intensidad la cosificación y es cuando son mayormente observadas como cosas voluptuosas. Pero me pregunto, ¿por qué se naturaliza la cosificación?, ¿por qué se vuelve parte de la cotidianidad en los espacios educativos?

Para tratar de contestarme estas preguntas, pienso que si bien, sí se habla de los cambios corporales en charlas de educación sexual en los colegios, no se logra relacionarlos con lo que culturalmente significa una menarquia, el crecimiento del busto, el ensanchamiento de las caderas. Se queda en una reflexión puramente biológica, que no permite aproximarse al cuerpo desde su simbología. Es una pedagogía que no enseña a autoconocerse desde la experiencia de sentirse corporalmente y desde el autocuidado.

Esta misma reflexión da cuenta de la poca valoración que se da a la experiencia en la pedagogía, en el proceso de aprendizaje dentro del ambiente educativo.

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. [...] Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles [...] Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos (Larrosa, 2003, p. 97).

El mismo autor Larrosa (2003) plantea cuatro obstáculos que dificultan vivir una experiencia, en la modernidad. Indica se debe al exceso de información; la compulsión a expresar opiniones; una necesidad de buscar estímulos, el miedo al silencio y la quietud; y el deseo de manipular o incidir en el mundo. Entonces en cuanto a la sexualidad se refiere, la educación que no considera a la experiencia, que no genera conversaciones de la misma, de lo que se siente tener un cuerpo femenino, uno masculino, un cuerpo con alguna discapacidad, deja al conocimiento del cuerpo como una simple cosa mutante, que muchas

veces da miedo su crecimiento. Se aprende que nada tiene que ver lo que se siente y piensa con el propio cuerpo.

Sin embargo, sobre esta misma cosificación, las jóvenes analizan que en años pasados era más evidente en el Liceo; con el tiempo se han logrado sentir más libres y se nota la inclusión de cuerpos diversxs. Para ellas, ninguna cuerpo debe ser discriminada ni juzgada; pero inclusive las cuerpos que responden a las normas de género, como las que no, son humilladas y violentamente cosificadas en los espacios comunitarios:

“Mi primer acoso fue con uniforme” (Génesis, taller2).



*Dibujo3, taller1, Daniela.*

El dibujo anterior (dibujo3) llama la atención como en vez de rostro están mandatos que responden a normas de género femeninas. Refleja el poder de la palabra de otrxs que juzga y aconseja con autoritarismo, que determina a esa mujer joven en sus sentires e identificación, tratando de anular su poder de decisión frente a su propio ser.

Las jóvenes mantienen una postura que reconoce a estas cuerpos estereotipadas como hermosas en su forma, a pesar de no sentirse representadas por ellas, ni como su referente a alcanzar. De esta manera, ellas logran identificar sus corporalidades como diferentes a las del estereotipo. Representan a sus cuerpos como rectas, sin curvaturas prominentes, velludas, cuerpos menstruantes y gordas, con senos de diferentes formas y tamaños, como se muestra a continuación:



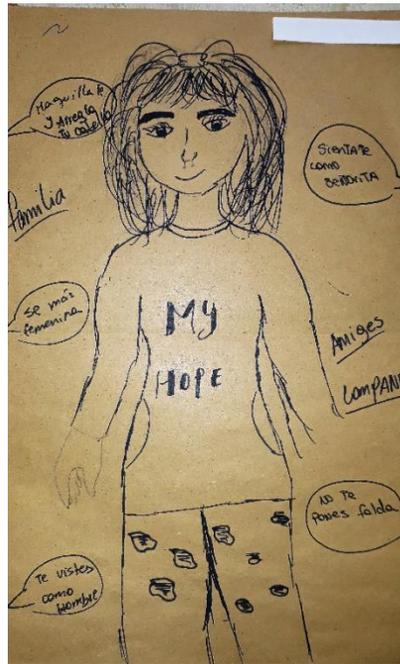
Dibujo 4, taller3, mujeres participantes: mujeres resistentes a las normas de género.



Dibujo5, taller 1, Génesis.

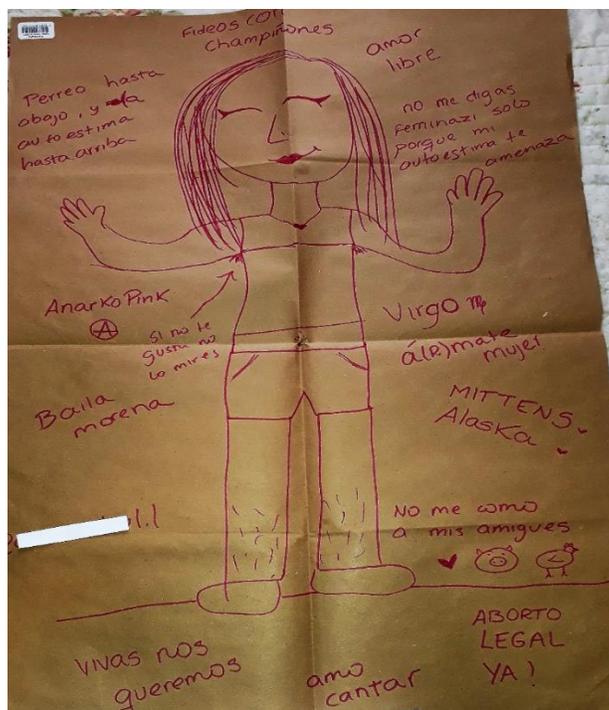
Refieren que estas cuerpos dibujadas rompen ataduras, son todas bellas, únicas y libres; además de que están listas para defenderse de quien les quiera hacer daño físico o verbal.

Al mismo tiempo, mencionan que desde sus familias han recibido comentarios que desapruaban sus cuerpos y cuestionan su feminidad (dibujo6), mostrando como esa cuerpo está sujeta a normas de género pero también interpelada por el adultocentrismo, pues que esas críticas provengan de adultxs (referentes ma-paternos) significa también una carga psíquica y social adicional para las jóvenes:



*Dibujo6, taller1, Fernanda*

Igualmente, son juzgadas por cargar en sus cuerpos consignas feministas y en favor del aborto, como el pañuelo verde.



Dibujo 7, taller1, Marcela.

Cuerpas como las de los dibujos 5 y 7 son ejemplo de la carga simbólica que acarrear cuerpos y cuerpos. Reflejan ese acto performativo que es capaz de hacer lenguaje con la carne, de inundar de significado cultural y hasta político a lo visual. En el dibujo 7 es claro como diversas consignas feministas son performadas, por ejemplo, en los vellos de la mujer, lo cual según normas genéricas no es lo correcto.

Por otro lado, se interrelaciona las cuerpos jóvenes femeninas con la gordura. Piñeyro (2016) considera la discriminación a las personas gordas como un problema estructural en la sociedad, es decir asegura que la gordofobia actúa como un sistema de opresión<sup>11</sup>. La gordura es considerada como lo opuesto a la belleza, es lo aberrante estéticamente. Las mujeres mantienen una lucha constante consigo mismas cuando habitan una cuerpo gorda, intentando enajenarse de esa cuerpo y tratando de cumplir con las normas de belleza. Eso es estar bajo un sistema de opresión en el que nunca son lo suficientemente bellas ni delgadas para la sociedad patriarcal.

<sup>11</sup> No olvidar que la estigmatización a la gordura es transversal al género, pues la gordofobia es válida para todo el colectivo de personas gordas, con más o menor grado, sin excepciones. Sin embargo, en este apartado interesa recalcar cómo es vivido por las mujeres jóvenes.

Es así, que las jóvenes comentan que existe un deseo de no ser gorda, que no tiene nada que ver con el querer tener una cuerpo saludable, sino una cuerpo aceptada por la sociedad, por lo que muchas mujeres harán lo que sea para conseguirlo, lo cual conlleva sufrimientos psíquicos, así como hacerse daño a la propia cuerpo. Sin embargo, también han encontrado otra forma de resistir con sus cuerpos apropiándose de su gordura:

[...] yo me dibujé y en especial me puse esta ropa porque fue un día especial cuando me puse esta ropa. Fue una polera manga larga negra me acuerdo, una falda, unas medias y unas botas, pero... significaba mucho ya que yo no me ponía falda. No me ponía falda porque tenía muy metido en la cabeza que mis piernas eran muy feas y que eran feas porque era gorda y... eso me lo tenían metido como..., acá [señalando la cabeza] puse las siglas del colegio en el que estuve en básica y eso lo tuve muy metido mucho tiempo, mucho tiempo. Y ese día dije sabís que... ¡ya nada ma!, me gustan mis piernas así y ya...y ese día fue bastante importante (Doménica, taller1).

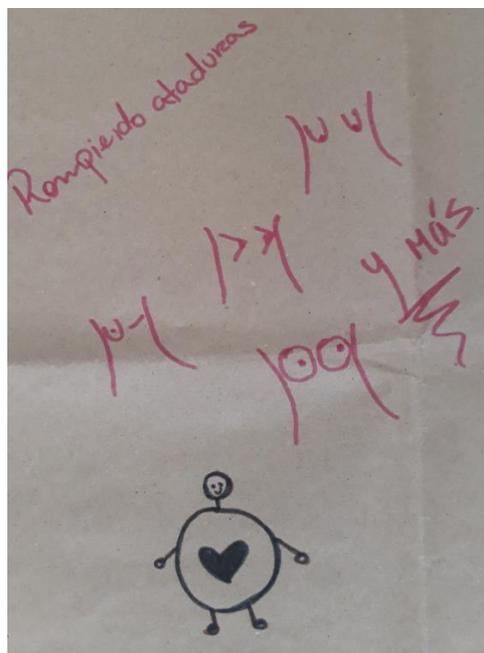


*Dibujo 8, taller1, Doménica.*

Este testimonio y su imagen (dibujo8) da cuenta de una resistencia, puesto que la lucha no fue adaptar su cuerpo a las normas estéticas que se impone a las mujeres en este caso, sino más bien romper con la norma y apropiarse de lo supuestamente aberrante, para volver a hacer suya su cuerpo y desordenar el sistema hegemónico que las limita.

Para las jóvenes fue importante mostrar en imágenes (dibujo 9, dibujo 10) la diversidad de las cuerpos, particularidades y realidades que las normas de género esconden al estereotipar y homogeneizar. Esa homogeneización causa sufrimiento en el intento de

moldear la propia cuerpo a esa única verdad que, por ejemplo, muestran los medios de comunicación y la moda femenina. Al poner en imagen otras realidades es una forma de combatir con lo hegemónico y socialmente aceptado pero no siempre cuestionado; además fomenta seguridad en las mujeres y permite vínculos humanos más sinceros y menos competitivos.



*Dibujo 9, taller3, mujeres participantes:  
mujeres resistentes a las normas de género*



*Dibujo 10, taller3, mujeres participantes:  
mujeres resistentes a las normas de género*

### **2.1.2 Los varones y sus cuerpos**

Los participantes que se identificaron como varones, reconocen que dentro del Liceo es evidente la presencia de cuerpos que responden a estereotipos masculinos, indican que si bien no representan a la mayoría del Liceo, sí es un grupo con características marcadas y notables. A estos cuerpos normados los identifican por llevar cabello corto, barba y sobre todo varios accesorios como cadenas, aretes, anillos, ropa en la que se identifique la marca y un banano<sup>12</sup>. Estas características se convierten en códigos de género, de las masculinidades

<sup>12</sup> Banano: un tipo de bolso pequeño que se lo lleva en la cintura o en el hombro.



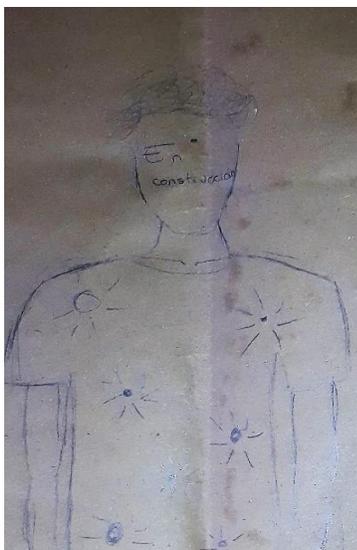
Las mujeres agregaron, que estos cuerpos normados responden a "una cultura del pico" y al "falocentrismo" indicando que suelen hacer referencia al pene como objeto de bromas entre hombres. Muestra ser una sociedad hiper-genitalizada, en la que la sexualidad es reducida a un objeto, cosa de consumo y los hombres son aminorados a su falo; que además es un símbolo de poder y dominación en una sociedad patriarcal, hacia quienes no tienen o hacia quienes no son heterosexuales. Para Duarte (2006b), estos mensajes mediáticos encubren sexualidades asociadas a la cosificación, deshumanización y "a construcción de un imaginario sexual en que prima el tener-poseer por sobre el ser" (p.34).

Los participantes asocian a los cuerpos que reproducen las normas de género con lo flaite<sup>13</sup> y los reconocen como "macho hétero", pues no se permite poner en duda su heterosexualidad y donde la homosexualidad es un límite en su imaginario. Mencionan que el estereotipar, también es una forma de crear discriminación a estos cuerpos y reconocen haberlos burlado también. Sin embargo, indican que este proceso de estereotipar les ayuda a ellos para diferenciarse de lo que no quieren ser. La totalidad del grupo de varones participantes, se reconoce estar en diferentes etapas de reflexión que les hace sentirse en el proceso de oponerse a las normas de género. Por ejemplo, un joven identifica a su corporalidad como en vías de construcción ya que considera que tiene varias cosas que seguir cambiando:

Estoy cercano [a las normas de género] por mi lenguaje porque de repente puedo ser muy grosero, en la forma de vestir que me dejo influenciar por la moda y en lo machista que soy a veces y lo superficial (Danilo, taller 3).

---

<sup>13</sup> Flaite: es un argot chileno: El flaite no es humilde, sumiso, respetuoso o temeroso de la ley y la autoridad, siempre cabeza gacha como su abuelo y bisabuelo; el flaite es al contrario un tipo parado en la hilacha, agresivo, bullicioso y absolutamente desprovisto de toda noción de jerarquía. Aun así es reconocible a primera vista, como lo eran sus antepasados, por su apariencia física, posturas, jerga, vestuario y facciones (Villegas, 2009, p.60).



*Dibujo12, taller 1, Danilo.*

Además, los participantes reflexionan que son cuestionados y discriminados, por otros varones, por presentar rasgos que se consideran como exclusivamente apropiados para las mujeres; como lo es tener cabello largo y teñido, uñas pintadas, vestimentas coloridas, collares y pulseras. El castigar o prohibir a los hombres tener rasgos femeninos, responde a las obligaciones del patriarcado con los varones: ser proveedor, protector, procreador y mantener su prestigio (Duarte, 2006b). Tiene que ver con las relaciones de control y subordinación de lo masculino sobre y contra de lo femenino, buscando siempre distinguirse lo primero de lo segundo.



*Dibujo13, taller1, Samuel.*

Estas reacciones, de discriminación, de la comunidad educativa dan cuenta de estar inmersos en un sistema binario hombre-masculino, mujer-femenino, que está impregnado en lxs cuerpxs de tal manera que las estéticas generan un estilo de vida mecánico y no mediado por decisiones propias; representa a una estructura estable y regulada de comportamientos no cuestionados que responde a un sistema social, esto es lo que Bourdieu (1972) llamó *habitus*. Los hábitos establecen formas de plantearse la vida cotidiana, algunos llegan a entenderse como una manera natural de actuar y ser (Montero, 2004), por tanto se ignora o prohíbe formas diferentes de hacer el mundo. Entonces volviendo al género, se pierde la posibilidad de ser varón desde un abanico de estéticas; como lo dice Flores (2013), "van haciendo de nuestros cuerpos campos de batalla del género, tanto del que se nos impone violentamente hasta del que deseamos" (p.314).



*Dibujo14, taller2, David.*

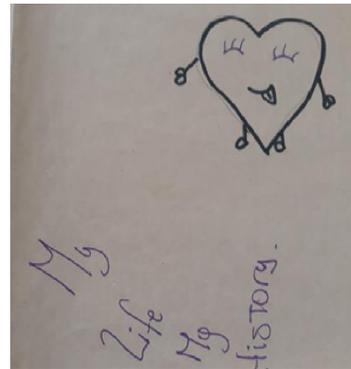
### **2.1.3 Las personas no binarixs y sus cuerpxs**

Lxs participantes que se identificaron como no binarixs, entienden su identidad como una forma de rechazar los estereotipos masculinos y femeninos, de no querer encasillarse en ellos, ni limitar su identidad o expresión del género a normas impuestas. Conducen que es una forma de búsqueda personal en relación al género y a su cuerpx biológico.

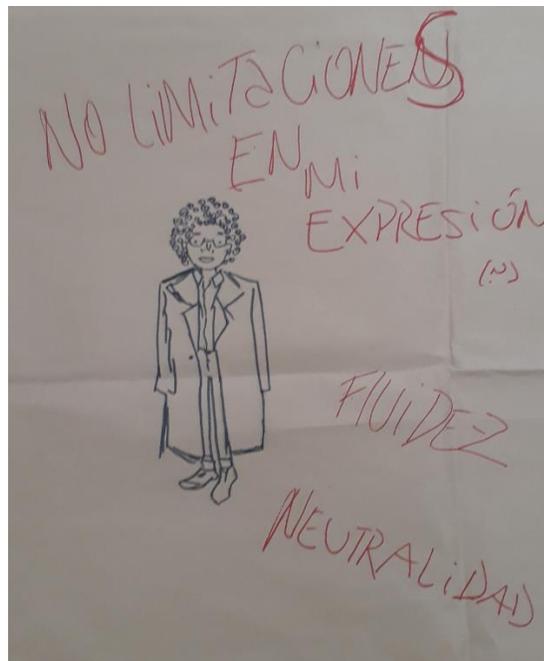
Las juventudes conversaron que no hay características corporales específicas que les identifique, puesto que rompen con los estereotipos y no pueden definir unx que hable de ellxs, por tanto deciden representar a lxs cuerpxs con figuras de círculos, cuadrados y corazones que tiene rostros y extremidades; otrxs les representaron con figuras humanas con rasgos andróginos que no permiten distinguir si la persona es hombre o mujer. Esta misma idea de jugar con el género y considerarlo como algo no estático es por lo que para ellxs, dentro del Liceo, se vuelve esencial tener libertad para usar tanto el uniforme de mujeres como el de hombres.



Dibujo 15, taller2, María.



Dibujo 16, taller2, Fernanda.

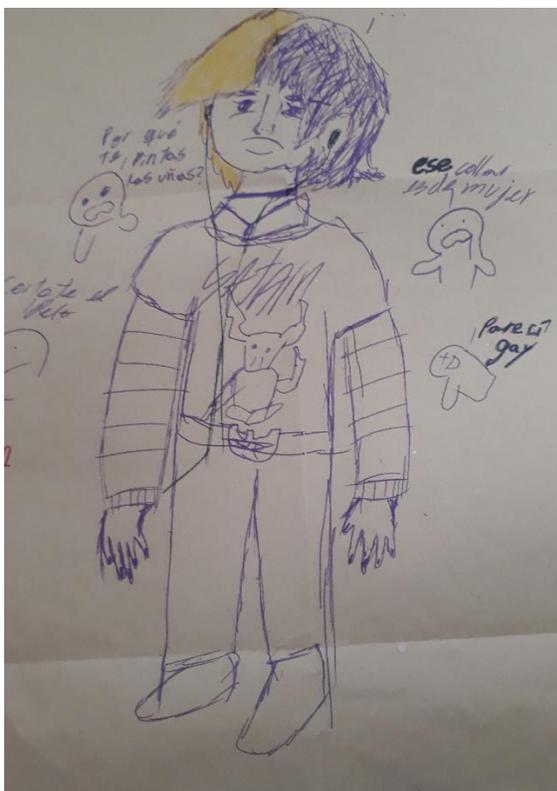


Dibujo 17, taller2, Iris.

Por un lado, reconocen sentirse incómodxs con sus cuerpoxs, debido a las presiones sociales que les aconsejan ser más femeninas en su vestimenta o tener actitudes más varoniles dependiendo de su sexo biológico, estos son discursos provenientes de sus familias, pares y profesores del Liceo. Por tanto, transgredir las fronteras del género implica que otrxs cuestionen una sexualidad ajena, por medio de rígidas concepciones binarias que a su vez aseguran replicar la heteronormatividad. Cuando estas amenazantes insistencias provienen de adultxs a las juventudes, no solo es evidente el discurso heteronormativo, sino que éste atraviesa una dominación generacional aún más opresora, que de manera violenta prohíbe

sobre las corporalidades, de forma tan “natural e inocente” que casi no se percibe, pues sucede desde la niñez, en espacios que dotamos de saber y entregamos la confianza, como lo son las instituciones educativas, la iglesia, la familia. Es así que se intersecta el adultocentrismo y el patriarcado en la sociedad, en entidades que entrelazan las normas con lo moralmente correcto, educando así a niñxs imposibilitados de poder decidir según sus sentires, con pocas herramientas para auto-conocerse, creciendo con culpa y profundos sufrimientos.

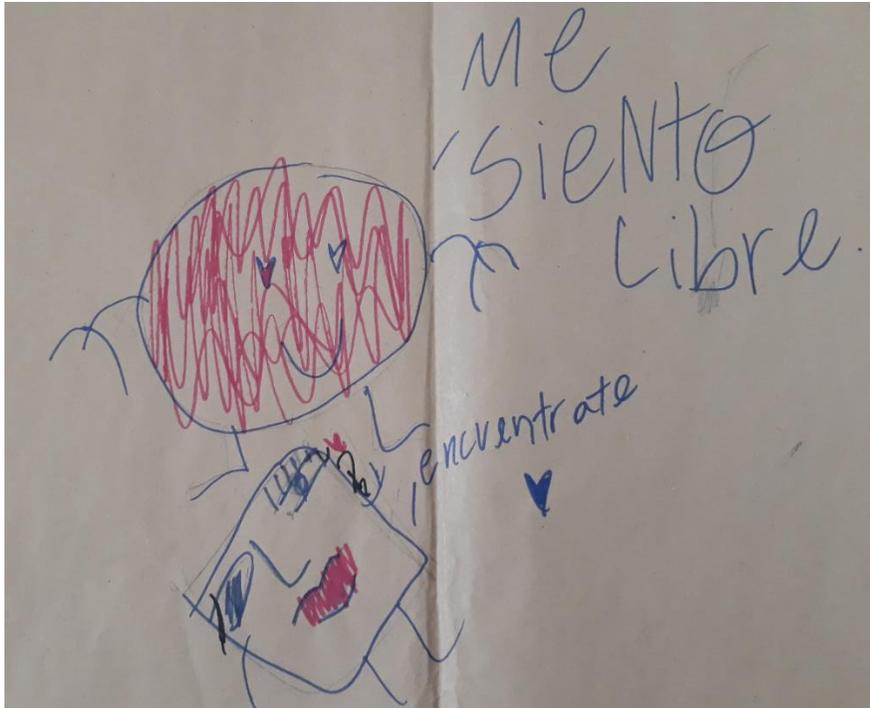
Si no encarnamos las versiones autorizadas del género, atravesamos sistemáticamente la pregunta compulsiva e inquisidora por la “verdad” de nuestro sexo, que nos somete a un violento control y examen corporal, viéndonos como cuerpos traidores a la “naturaleza” y, por lo tanto, a la normalidad del género y del sexo (Flores, 2013, p.194).



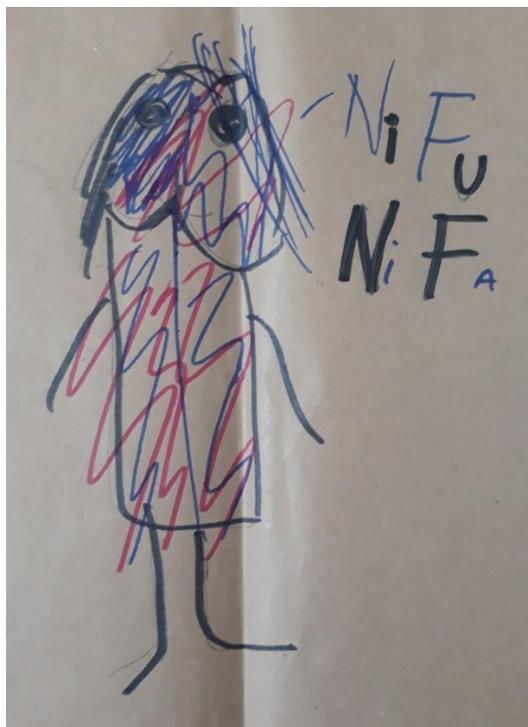
*Dibujo 18, taller2, Camilo.*

Sin embargo, también entran en reflexiones positivas sobre su identidad y cuerpo. Al identificarse como no binarixs buscan ser libres para ser quienes son (dibujo19), además les permite encontrarse con unx mismx, pues pasan por un proceso de cuestionamiento de su género y no lo aceptan como algo inherente a su cuerpo, tal como se suele enseñar. Ahora, ¿por qué es importante que desde jóvenes se pueda concientizar sobre el propio género?

Porque permite movilizar la conciencia respecto a situaciones biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales que antes eran inadvertidas; pero que sin duda causan incomodidad y limitaciones en ser persona. Es un proceso de liberación frente al género que se impone al nacer; un género que acepta o prohíbe estéticas, tareas, profesiones, gustos, juegos, deportes, afectividades, formas de sentir y de actuar con otrxs según cómo se haya sido criado, o bien como hombre o mujer.



*Dibujo19, taller2, Camilo.*



*Dibujo 20, taller2, Camilo.*

Lxs jóvenes reflexionan sobre lo importante que ha sido para ellxs el sentir amor propio, amar su cuerpo, ser como ellxs lo sienten y no como las otras personas esperan que sean. Es así, que lxs jóvenes expresaron en sus dibujos frases movilizadoras, indicando que lo que buscan es no estar encasilladxs, libertad de decidir sobre sí mismxs y que el fluir no es necesariamente un proceso de transición para llegar a definirse dentro de las categorías binarias, sino un estar conforme y libres al fluir y el ser "ni fu ni fa" (Dibujo 20, taller2, Camilo) ya es una identificación consigo mismxs.

A pesar de lo relatado, indican que las personas del Liceo se refieren a ellxs según su cuerpo biológico, sin importar como realmente ellxs se identifican ya que la mayoría de gente ignora lo que es ser una persona no binarix. Para los feminismos queer, el género distribuye de manera genital la feminidad y masculinidad, controlando así lxs cuerpos desde una norma sexual (Flores, 2013).

#### **2.1.4 Lo que pensamos de lxs cuerpos**

Como parte del proceso de oposición y resistencia a las normas de género, lxs jóvenes pudieron además generar reflexiones colectivas, al escucharse entre ellxs.

Primero, tras lo expresado por las mujeres participantes, los varones cuestionan que las cuerpos del Liceo son consideradas como objetos sexuales y que es la sociedad a través de los medios de comunicación y la publicidad quienes las cosifican, respondiendo a ciertas estéticas de belleza. Reflexionaron que la cosificación es una acción cotidiana tanto en espacios públicos como privados, por lo que resulta complejo erradicarla, pues esta cultura posee el imaginario en el que las mujeres son "seres-para-los-otros", para el cuidado, el placer y el servicio de otrx.

Segundo, referente a los cuerpos de los varones, las mujeres concuerdan que son burlados cuando tienen rasgos femeninos; lo que les llevó a concluir que todxs lxs cuerpxs están bajo una mirada patriarcal que considera a todo lo femenino como inferior, subordinado y desvalorizado.

Tercero, consideran que lxs cuerpxs de las personas no binaries son lxs más libres y diversxs entre las tres identidades, sin embargo muchas veces pagan un alto costo emocional para conseguirlo, siendo vistos como ilegítimos, insensatos, enfermos y desviados por no acatar las normas de género:

Si la identidad entendida como coherente es la identidad de sexo, entonces la persona deberá alterar su subjetividad, y por tanto, sus deseos, a fin de adecuarlos a su cuerpo. Pero también cabe otro punto de vista según el cual lo concebido como coherente es la identidad de género; entonces el/la individu@ debe transformar su apariencia física, y la solución a adoptar es el cambio de sexo - su apariencia corporal (Izquierdo, 1998 en Gil, 2002, p. 33).

Entonces, analizando las corporalidades en su conjunto, es pertinente el pensamiento de Butler (1990), que propone reflexionar que el sexo está igualmente atravesado por la cultura, de la misma manera que el género; y así dejan de ser categorías excluyentes entre sí. Esta reflexión conlleva a repensar que la identidad de género sea naturalizada. La misma autora mediante la canción de Aretha Franklin: "You make me feel like a natural woman" da cuenta de "la necesidad del otro para poder sentirse "naturalmente" mujer... Es el otro el que participa en la construcción del sexo como algo natural y dado de antemano; sin el otro, esta categoría "natural" no sería posible (Gil, 2002, p.35).

Finalmente, en cuanto a las corporalidades, recalco, que es primero a través de lxs cuerpxs que se clasifica, por tanto las primeras formas de control serán sobre estxs, pero

como dice Urteaga & Sánchez (2012) serán con estxs mismxs cuerpxs desde donde se empiezan los procesos de resistencia, que a veces vienen acompañados de marginación y exclusión. Son lxs cuerpxs de lxs jóvenes un espacio de lucha, pero donde la clave es conectar lxs cuerpxs con sus verdaderxs deseos, placeres y afectos, así como con su cultura, su contexto y comprender como el adultocentrismo es pieza clave en este análisis.

## **2.2 Afectos**

Las comunidades educativas enseñan muy poco a responder desde los afectos, se da prioridad a la razón. Sin embargo, en los pasillos, en las aulas, en los recreos e inclusive en la oficina de inspección se vive desde las sensibilidades de su gente. La escuela regula los sentimientos y los diferencia por género. Aprendemos que las mujeres son más sensibles, lloronas, débiles, mientras que los varones son más rudos, agresivos y fuertes.

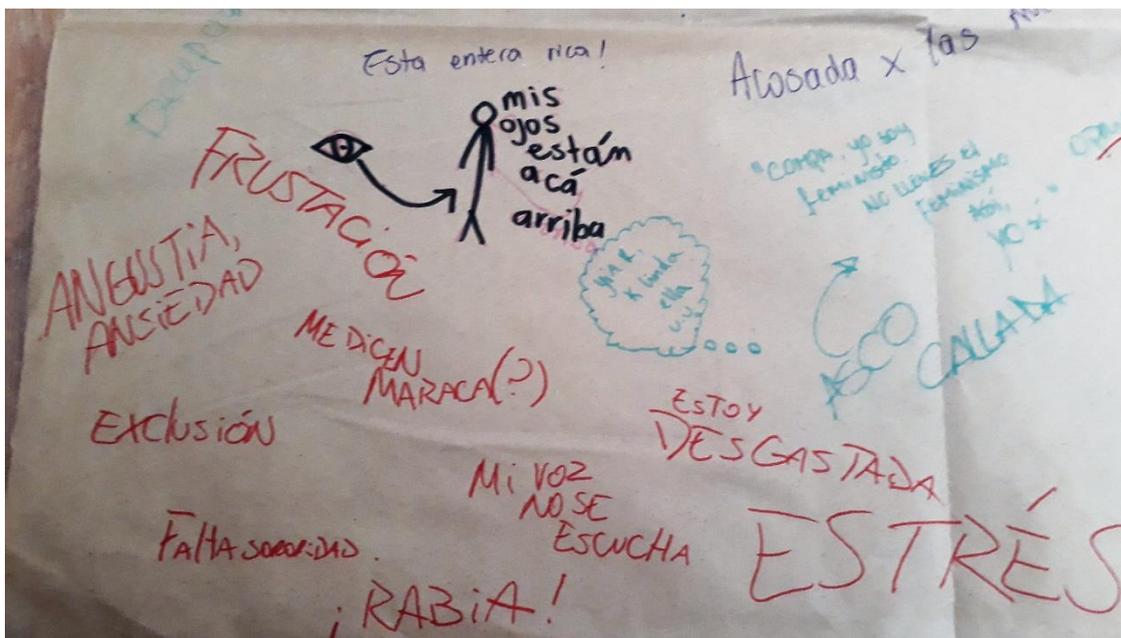
Además, cuando se habla de sexualidad, la pedagogía heteronormada delimita a qué se debe sentir asco, vergüenza y repugnancia. Y es a partir de estas emociones que se generan las relaciones sociales, vínculos, sujetxs, identidades y comunidades enteras. Siguiendo a Flores (2015a), los afectos “son respuestas inteligentes que sintonizan tanto con los acontecimientos como con los valores significativos para los sujetos y la sociedad” (p.21). Los afectos son indispensables para comprender la cotidianidad y motivan a ser comunidad.

### **2.2.1 Los afectos en las mujeres**

En lo que concierna a las jóvenes y sus afectos, concuerdan que ha habido importantes cambios en el Liceo para lograr estar más apoyadas en sus sentires como mujeres. Recuerdan que hace 3 años no era notoria una comunidad femenina con quien compartir experiencias y ser escuchadas en situaciones de acoso entre pares. Con el tiempo, esto ha ido disminuyendo, debido a las movilizaciones feministas de los últimos años en Chile, que ha logrado concientizar dentro de los lugares educativos sobre las vulneraciones que viven las mujeres. No obstante, siguen siendo comunes las situaciones de machismo y falta de sororidad que las colapsa:

“ [Y ¿Cómo es ser mujer en el Liceo?]Una lucha diaria, mucha inseguridad”  
(Génesis, taller3).

Para ellas es una batalla el poder salir de la norma y cuestionársela, aseguran que, les es complejo sentirse aceptadas socialmente, hay estrés, exclusión, y acoso, sienten que su cuerpo no encaja en la comunidad y sienten rabia de no ser escuchadas, ni por otras mujeres ni por varones.



*Dibujo21, taller3, mujeres participantes: expresión de emociones de las mujeres en el Liceo.*

Hacen un importante énfasis sobre lo que les es permitido y prohibido sentir. Primero indican que la tristeza es fácil de expresar, lo han aprendido desde pequeñas y les han dicho que las mujeres son más sensibles. Pero cuando se trata de la rabia, los varones no validan su sentimiento, las catalogan como exageradas por tratar de corregir conductas machistas de los compañeros.

“Siento que no es muy difícil expresar el llanto pero sí la rabia en el cuerpo femenino es muy mal vista, es como que asocian al tiro<sup>14</sup> la rabia, la angustia con la regla. Que le falta pico<sup>15</sup>... A mí me pasa que tengo rabia y no sé cómo manejarla y me da ganas de llorar y no me gusta, porque al tiro me van a ver como débil” (Génesis, taller3).

“O como que las razones por las que una está enojada no son válidas, que le pones color, que eres una exagerada” (Iris, taller3).

<sup>14</sup> Al tiro: modismo chileno que significa inmediatamente.

<sup>15</sup> Pico: modismo chileno que significa pene.

Perciben que los varones prefieren verlas calladas, evidenciando así una relación de dominación sobre las mujeres, que asocia el expresar las emociones con debilidad. Además, lxs adultxs insisten con discursos que enseñan a no exagerar un sentimiento, a racionalizarlo y mejor aún olvidarlo. Más aún cuando se trata de rabia, pues inmediatamente se la asocia a algo negativo y como un obstáculo para el aprendizaje, sin provocar espacios para gestionar la rabia dentro de la comunidad educativa.

Por otro lado, reconocen que a pesar de que no exista una prohibición de parejas LGBTIQ+ en el Liceo, ha habido varios llamados de atención a jóvenes lesbianas que demuestran su afecto en los espacios educativos, debido a quejas provenientes de la educación básica por causar asombro en sus estudiantes menores y en sus apoderadx. Las participantes consideran esto como una discriminación y dicen que no hacen los mismos llamados de atención a parejas heterosexuales que muestran sus afectos en los espacios de la comunidad educativa.

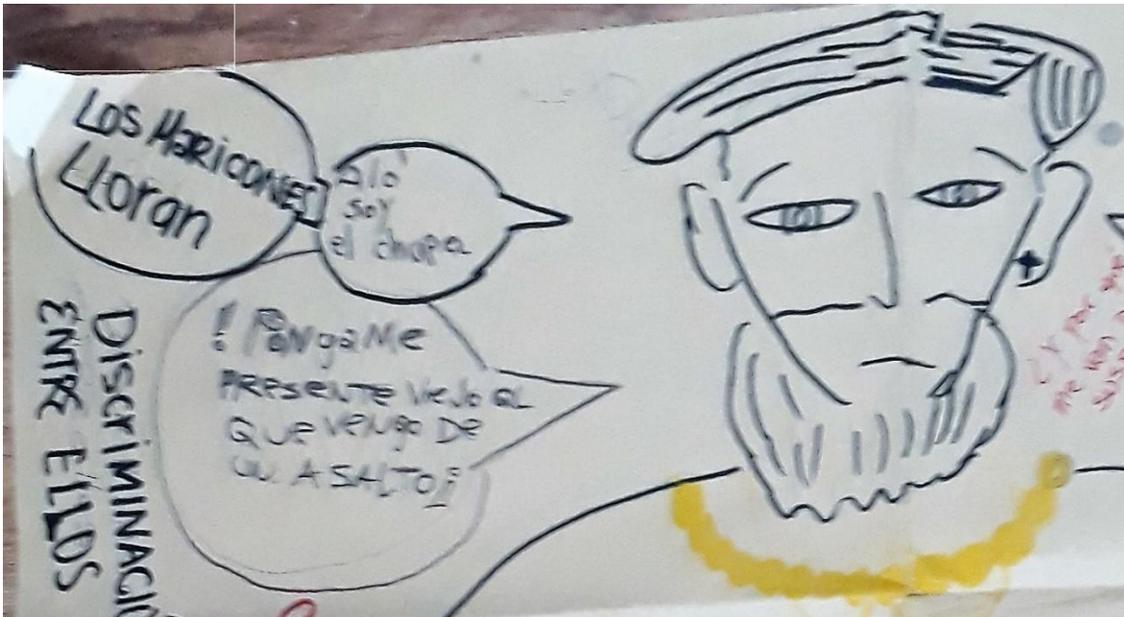
Situaciones como la relatada anteriormente, produce desconfianza para expresar las emociones de forma segura en el Liceo, además de rabia y distanciamiento con las autoridades educativas, que no muestran un compromiso por querer el bienestar colectivo de manera equitativa entre sus estudiantes. En cuanto a su propia orientación sexual, algunas participantes compartieron sentir inseguridad, estar en una etapa de descubrimiento y estar dispuestas a aceptar, si luego, sus elecciones sobre sus parejas afectivas cambian.

A pesar de lo descrito, los cambios positivos de la comunidad, se deben a importantes reflexiones de las mismas mujeres, ahora discuten sobre la falta de apoyo que hay entre ellas y el daño que causan las críticas, la competencia y la desaprobación entre mujeres en la comunidad. Están conscientes de estar en proceso de de-construcción, pero todavía hay mucho por cuestionar y se vuelve complejo por el peso cultural al que están inmersas. Cuando las mujeres se reconocen entre sus diferencias, comparten sus afectos, y se nombran como comunidad, conforman a su género como una sujeta social y política, que supera el individualismo y permite vincularse a otras compañeras.

### 2.2.2 Los afectos en los varones

Los varones identificaron maneras diferentes de llevar sus afectos. Por un lado, distinguieron a un grupo como "masculinidades tóxicas", caracterizándolos como en su mayoría estudiantes que causan daño al resto, no mostrando respeto por la emocionalidad de las personas, principalmente de otros varones. Refieren que utilizan el término homosexual como insulto y burla entre los mismos varones, principalmente cuando un hombre intenta hablar de sus emociones o dar un gesto de afecto al otro con un abrazo. Estos varones reprimen el llanto de sus compañeros, con frases como:

"Los maricones lloran" (Dibujo 22, taller2, varones participantes).



Reflexionan que estos comportamientos son cotidianos en la comunidad educativa, puesto que no se los cuestiona y se los toma como una supuesta burla inocente, pero que en realidad ha causado inseguridad para "salir del closet" para algunos compañeros. El clóset entendiéndose como al homosexual, bisexual o lesbiana que mantiene en secreto su orientación sexual; sin embargo puede leerse como un ocultamiento que oprime vivir con libertad la afectividad de las personas, pero no se trata de un ocultamiento voluntario sino de un guardar silencio obligatorio por medio de la presión social, las normas genéricas y los juzgamientos. "La privacidad, la discreción y la intimidad no son un derecho o una opción, sino una imposición" (Flores, 2015a, p.19). La persona se sostiene en un desgaste psíquico

de encontrar el momento y la persona adecuada con quien salir del clóset; se vuelve una decisión social, comunitaria, compartida, que responde a su cultura y contexto.

Las masculinidades hegemónicas consideran como peligroso al varón que muestra su masculinidad alejada del estereotipo. Algunos jóvenes piensan que esto se debe por inseguridades propias de su género, de sentirse menos varones si se muestran afectuosos, a la pérdida de sus privilegios de dominación hacia lxs otrxs. La estigmatización de la feminidad y la exaltación de los atributos masculinos se traducen posteriormente en la represión de las emociones, lo que hace que sea común el trato con groserías entre pares, el tono de voz grave y fuerte cuando se refieren a otro compañero, usan sus cuerpos de maneras bruscas, y buscan hacerse bromas constantemente. Es una lucha constante por demostrar que son machos.

Siguiendo a Guash (2006) explica que en los espacios educativos los varones deben velar por que sea un lugar de control, orden y razón. Esto puede explicar la falta de expresión y compartimiento de emociones de los varones, pues se apropian de dichas características, sosteniendo una distancia de lo emocional, para no perder el control y seguir siendo parte de las masculinidades hegemónicas.

Por otro lado, los jóvenes identifican ciertas características cuando se trata de relaciones intergenéricas. Primero, en cuanto a las relaciones amorosas heterosexuales, no existe algún tipo de inhibición. Muestran su afecto sin impedimento e integran a sus parejas a compartir con su grupo de amigos varones. No siendo así las parejas homosexuales, las cuales no son visibles en la comunidad educativa. Segundo, comentan que hay hombres que invaden el espacio personal de las compañeras, es decir las molestan, las siguen con la mirada, las abrazan y utilizan comentarios inapropiados que acosan a las mujeres:

“A ellos [hombres que acosan a mujeres] los llaman heteros y depredadores, dirían te hago todo menos el aseo” (Danilo, taller2).

Además, se pone en tensión la masculinidad hegemónica cuando los participantes se cuestionan qué tanta posibilidad hay de que existan varones homosexuales o bisexuales dentro de este grupo de “héteros depredadores”, puesto que tendrían que ocultar su orientación sexual por temor a ser víctimas de reacciones violentas, porque es evidente su

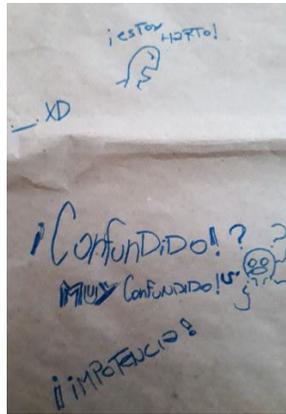
dificultad para aceptar a quien no reproduce la heteronormatividad. Puesto que se considera como antinatural o coyuntural todo lo que se sale de la norma heterosexual.

Sin embargo, reflexionan que ser parte de la comunidad LGBTIQ+ no excluye de tener comportamientos o pensamientos misóginos y machistas internalizados, que impliquen una deconstrucción de la sexualidad. Esta reflexión da cuenta de cómo la sociedad patriarcal incluso puede permear a lo "diverso" y responder a patrones de la heteronormatividad. Esta es una razón más para hablar de erradicar la heteronormatividad, pues no es suficiente el incluir a "lxs diversxs", sino de ignorar menos y des-aprender lo conocido.

De la misma manera, los participantes resistentes a la heteronorma, también se sienten inseguros para expresar sus afectos. Primero, porque algunos de sus referentes masculinos, sus padres, replican estereotipos que buscan reprimir las emociones; y segundo porque en la misma comunidad educativa se rechaza a cualquier otra masculinidad que no sea la hegemónica. A continuación, algunas expresiones de los jóvenes en cuanto a sus sentires frente a ser varones en su comunidad educativa:



Dibujo 23, taller3, hombres participantes: expresión de emociones de los hombres en el Liceo.



*Dibujo 24, taller3, hombres participantes: expresión de emociones de los hombres en el Liceo.*

La inseguridad que sienten los jóvenes participantes, recae en sentir falta de amor propio y la necesidad de aprobación de la comunidad, pues hay deseo de sentirse pertenecientes a esta.

Sin embargo, indican que entre un grupo selecto de compañeros, sí mantienen momentos en los que logran expresar su afecto, compartir situaciones emocionales entre ellos y cuidar del bienestar emocional, por medio de conversaciones.

Por último, reflexionan que ellos también han sido discriminados al sentir que la sociedad los encasilla con el estereotipo de que todo varón es violento. Comentan haber sido excluidos, en ocasiones, por considerarlos como personas violentas, sin necesidad de haber cometido algún acto violento, sino por ser varones. Esta reflexión me lleva nuevamente a problematizar al sexo, ejemplifica la construcción social que se hace de él, cómo al cuerpo biológico le adjudicamos un imaginario social que puede llegar a ser violento y sesgado, que no permite ver de manera dinámica al género.

### **2.2.3 Los afectos en las personas no binaries**

Lxs participantes identificadxs como no binaries, indican sentir incompreensión por parte de la comunidad educativa, puesto que ignoran lo que significa ser una persona no binarie, dicen que los reconocen como raros. Viven procesos de búsqueda de su identificación en los que se comparan con las mujeres y los hombres cercanos a ellxs:

“Me empecé a dar cuenta, que yo me identificaba como masculino, porque así soy biológicamente y así la sociedad me formó igual, que... me di cuenta que los hombres están lleno de estereotipos y de cosas desagradables para mí personalmente. Por ejemplo, mi papá que para mí está en la cúspide de lo que es la masculinidad es como macho, el que tiene plata, que está de un lado al otro, un tipo treinta añero, y bla bla bla, y después empecé a pensar que criarme y considerarme como un hombre me iba a encasillar en el estereotipo, en la persona que es un hombre, entonces para salir de eso... pero una mujer tampoco me identifica, entonces no podía identificarme entre los dos y busqué en internet y busqué como que tipo de identidad había en cuanto a lo mental y personal y todo y llegué a lo no binarix” (Camilo, taller2).

Lxs jóvenes identifican que lo que menos quieren es replicar estereotipos de género, pero alejarse de estos les produce inseguridad para relacionarse con otrxs pares. Sienten miedo de hacer nuevas amistades por la posibilidad de ser rechazadxs. Siguiendo a Bello (2018) refiere a la pedagogía como una afectividad, porque selecciona qué normas enseñar para amar y vivir en comunidad, la cual genera dolor a quien no encaja en una vida heteronormada.

Finalmente, al reconocer lo complejo que ha sido para ellxs los procesos de socialización en su comunidad, han fortalecido su resiliencia en tener mayor conciencia social y aceptación a las demás personas, ser más inclusivxs y sensibles a las emociones del resto. Además, les ha permitido distinguir a quien confiar sus emociones, tener claro sus personas de confianza, las cuales en algunos casos no están dentro de la comunidad educativa. Además, dicen que estos procesos de diferenciación con sus pares, han impulsado su amor propio, ser feliz con quienes son y aceptarse. Pero no puedo terminar este apartado, sin volver nuevamente a preguntarme, ¿bajo qué costo han logrado este amor propio?

#### **2.2.4 Lo que pensamos de los afectos de todxs**

La opresión que se ejerce sobre la afectividad de lxs jóvenes del Liceo, es una problemática estructural, que parte desde las bases de la sociedad y adquiere la forma de una pedagogía en la comunidad educativa; que norma las emociones desde una mirada heteronormada y patriarcal. “La escuela es una fábrica de ordenar las pasiones; un ordenamiento que des-apasiona” (Flores, 2013, p.224). Es por eso común encontrarnos con

masculinidades hegemónicas que afectan negativamente en los sentimientos de maneras diferentes, a todxs quienes forman parte de esta comunidad.

En general, cuando conversé en colectivo, lxs jóvenes reconocieron que es complejo expresarse libremente, no se sienten segurxs consigo mismxs y son evidentes las situaciones de discriminación. Indican que los varones que tratan de ser más afectuosos quedan apartados por otros del mismo género. Mientras que las mujeres, sin importar si reproducen o no la heteronormatividad, son igualmente catalogadas como débiles al mostrar sus afectos.

Además, reconocen que la afectividad de las personas no binaries se ve mayormente afectada por el rechazo que viven en su comunidad, principalmente, porque el Liceo adopta un sistema binario que ignora el dinamismo del género.

También, hacen hincapié en que las mujeres sufren acoso sexual, lo cual les provoca estrés, exclusión y sufrimiento. Frente a lo cual los participantes varones dicen sentir frustración, puesto que están conscientes de lo complejo que es poder generar cambios, ya que involucra a diferentes actores en las relaciones intergenéricas. Los participantes también se hacen parte de la problemática, se reconocen como sujetos de privilegios que sostienen actitudes que agreden a las compañeras. Identifican estar en procesos de cambio y concientización, pero recalcan que este tipo de reconocimientos no son obvios en todos los varones del Liceo, ni en la mayoría.

Finalmente, acuerdan que no es fácil para los varones construir otras masculinidades diferentes a las hegemónicas, pues hacerlo implica considerables sufrimientos y ser juzgados por adoptar actitudes no violentas para relacionarse entre ellos.

### **2.3 Espacios e instancias en la comunidad educativa**

Dentro de una comunidad educativa, existen múltiples espacios de encuentro, donde es claro el propósito de cada uno y las personas que lo utilizan. Unos son destinados para las autoridades, profesores, funcionarixs y otros de encuentro con lxs estudiantes. Además, hay espacios en los que solo están estudiantes (el patio en los recreos, los baños), donde también suceden importantes dinámicas, donde lxs adultxs a veces quedan sin conocimiento de estos.

Además, existen instancias específicas destinadas a actividades de desarrollo personal y académico de lxs estudiantes.

Es interesante analizar los espacios e instancias desde las normas de género, pues existen dinámicas genéricas, generacionales y culturales que los conforman. La constante performatividad de las normas construye el propósito y la posibilidad de participación en cada instancia en un determinado espacio. Lxs cuerpxs y afectos transforman los espacios con significados y discursos que dan cuenta del funcionamiento de la comunidad.

### **2.3.1 Espacios e Instancias comunitarias para las mujeres**

Para las mujeres las aulas son espacios donde se escucha a diario discursos machistas que cosifican sus cuerpas. Al mismo tiempo es un espacio donde ellas han tratado de ejercer su postura frente al género, proponiendo a profesores poder realizar trabajos con lenguaje inclusivo, sin tener una respuesta positiva.

El lenguaje inclusivo en espacios de enseñanza es una herramienta que politiza los discursos de sus estudiantes, por ende el espacio en sí también adquiere una posición política, donde sus sujetxs visibilizan sus realidades, deciden no ignorar y no guardar silencio, performando su género a través de la palabra y dan cuenta de sus propios procesos de cuestionamiento al modelo binario del género. El lenguaje limita el pensamiento, la imaginación, el desarrollo social y por medio de las narraciones da cuenta de subjetividades tanto individuales como colectivas (Korol, 2007). El no usar lenguaje inclusivo es una práctica que recalca la pedagogía heteronormada, que insiste en separar lo personal de lo político y lo académico.

En cuanto a los recreos, consideran que con sus amistades se sienten seguras pero también lo perciben como una instancia donde todxs están sujetos a ser criticadxs, en especial por la apariencia física. El recreo es un momento de interacción que no explicita mayores reglas de convivencia, sin embargo se van construyendo de manera vivencial códigos entre las personas de la comunidad. En este caso, la convivencia ha sido caracterizada por el alto nivel de interculturalidad que existe en el Liceo; donde ha influido desde la comida que se vende en los recreos, la música que se escucha en los pasillos, modismos del lenguaje, la

forma de llevar una relación amorosa, las interacciones intergenéricas, las relaciones con profesores, etc.

En cuanto a instancias de participación estudiantil, ha sido un desafío para ellas por su género:

“En el centro de estudiantes yo soy la única mujer, es penca<sup>16</sup> porque son en general súper machitos, la municipalidad, las autoridades del Liceo, los compañeros. He sentido que sobre todo al principio me dejaban a un lado, no me tomaban en cuenta, tuve que sacar mi voz, hacer cosas más pesadas, hacerme ver, hacerme escuchar porque me tratan de exagerada, histérica, pesada” (Iris, taller3).

Este testimonio da cuenta de ciertos privilegios masculinos en instancias de poder, de intelectualidad y de representatividad con la autoridad. De igual manera algunas jóvenes, fueron discriminadas, por parte de compañeros, cuando se conformó una lista para el consejo de estudiantes:

“Igual cuando estaba en el tema de la lista, sentí el rechazo a nuestra lista que éramos solo de mujeres, y fue el rechazo porque les dijimos que éramos solo mujeres y luego empezaron a decir que es una lista feminazi y que no voten por nosotras, no sé cosas así” (Génesis, taller3).

Mencionan que su espacio seguro, en el Liceo, es donde empaticen con el feminismo, donde sientan que pueden ser comprendidas y respetadas con sus posturas feministas, puesto que para ellas es una herramienta que les brinda confianza y fomenta su autoestima. Plantean como instancia segura a Debate, de las Escuelas Abiertas del Liceo, porque permiten la utilización del lenguaje inclusivo, usan el pronombre y nombre con el que la persona se identifique.

### **2.3.2 Espacios e Instancias comunitarias para los varones**

Los participantes perciben que para los jóvenes que más se asemejan a una masculinidad hegemónica (de quienes se habló al inicio del capítulo), la cancha y una pelota es su zona de confort en el Liceo, sobre todo cuando se trata de estudiantes migrantes. A este espacio lo acompañan de parlantes portátiles en los que se escucha reguetón y trap, pasean por el recreo con su música y siempre en grupo. Sin embargo, para los participantes esto es

---

<sup>16</sup> Penca: modismo chileno que significa aburrido, malo, de mala calidad.

“contaminación acústica”, así lo denominan, porque es una forma explícita de hacerse sentir en el recreo, sin importar si hay otras personas que no compartan la misma música; con la misma lógica suelen rayar las paredes del Liceo. Estas son acciones que buscan posicionarse frente a lxs otrxs, de hacer notar su hombría; por ende la masculinidad es una constante autodemostación y prueba hacia lxs demás.

Otro espacio, es el baño, característico como lugar de homosocialización (solo entre varones), donde suelen relacionarse desde la burla, principalmente con chistes homofóbicos. El encontrarse con otros es el modo en que su masculinidad se resuelve de forma performática. Se vuelve un espacio de enmascaramiento entre ellos, que termina siendo problemático, pues no permite otras posibilidades de comunicación que logren una mayor intimidad entre varones.

Aseguran que en todos los espacios e instancias del Liceo parecen sentirse seguros, no son vulnerables a otros grupos de estudiantes, siempre y cuando estén acompañados. El estar en grupo de varones es como una máscara que les protege frente al resto de la comunidad, donde simulan no ser susceptibles al dolor, no tener miedo a las emociones, mantienen el control de la situación, como lo dice Duarte (2000) “el grupo es el espacio privilegiado de socialización” (p.74). Sin embargo, reconocen que la inspectoría del Liceo es una instancia donde se sienten menos valientes y desprotegidos porque no están con sus pares y hay otra persona que representa autoridad y la ejerce sobre ellos.

En cambio, los jóvenes participantes que se alejan de esta masculinidad hegemónica, reconocen que los espacios para hacer deporte no es su espacio seguro, cuando tratan de unirse al juego los rechazan por no tener habilidades para hacerlo:

“ [Refiriéndose al fútbol en el Liceo] claro, es como que en vez de ayudarlo lo echan al tiro, así porque se creen machitos” (David, taller 3).

El deporte es considerado como una actividad en la que se prioriza y por la que tienen mayor gusto los varones, desde pequeños se les entrega una pelota para que jueguen, pasan más tiempo en espacios verdes y amplios. Por ende, a los niños que no les gusta jugar fútbol o no son lo suficientemente buenos para ello, son cuestionados poniendo en duda su

masculinidad. Esto tiene que ver con la naturalización de los roles de género que se entienden como requisitos para poder ser parte del grupo de varones.

Al aula, en cambio, lo consideran como un espacio ambiguo, pues se escuchan comentarios de todo tipo, discursos discriminatorios y posturas incluyentes. Ellos indican que prefieren participar de este espacio solo cuando se sienten seguros de poder argumentar sobre la temática que se está discutiendo. Además, consideran al aula, como un espacio donde se hacen bromas homofóbicas; frente a las cuales ellos reaccionan defendiendo a lxs compañerxs o argumentando en contra del chiste, en algunas ocasiones denuncian lo ocurrido a lxs profesores. "La heterosexualidad limita la posibilidad de habitar el espacio educativo en igualdad de condiciones" (Bello, 2018, p.114).

Por otro lado, existe instancias amigables de participación para lxs jóvenes, dentro de las Escuelas Abiertas, una de estas es el espacio de Debate ya comentado anteriormente:

" Yo me quedé en el debate, porque desarrolla como habilidades blandas para hablar y expresarte y además porque es un ambiente súper ameno porque al igual que en los talleres de sexualidad [talleres de la presente investigación], en el grupo de debate todos cachan de gente no binaria... en este espacio me siento seguro. En este espacio no se invisibiliza a lo no binario, es más uno de los jueces más importantes es no binario. Creo que hay hasta un grupo de debate no binario, pero no del Liceo" (Samuel, taller3).

Estas instancias motivan a lxs jóvenes a participar de manera comunitaria porque les aceptan desde sus subjetividades, valorando su sabiduría como personas jóvenes, les acogen desde su identidad, no cuestionan sus afectos y generan conocimiento desde posturas que resisten a espacios heteronormados. Son instancias en las que se encuentran con otrxs iguales y diferentes al mismo tiempo que construyen agencia en conjunto, donde la persona adulta solo es un facilitador del espacio y no una figura de autoridad autoritaria.

### **2.3.3 Espacios e Instancias comunitarios para las personas no binarixs**

Las personas no binaries consideran que los espacios están pensados de manera binaria, para mujeres y hombres (los baños, las filas para formarse, los patios), por tanto no cabe diferenciar espacios seguros de no seguros para ellxs. Es así, que ellxs reciben juzgamientos que invisibilizan quienes son; desde esa situación es problemático apropiarse de espacios

donde se performe su género con libertad. Estas vidas carecen de un lugar al que pueden pertenecer y sentirse acogidas, son ignoradas y ese es un “síntoma de este régimen sexual” (Flores, 2015b, p.5).

Por eso, estxs jóvenes insisten que el sentirse segurxs va a depender de ellxs mismxs, de su autoestima y empoderamiento; mas no de cómo el resto les haga sentir en determinado espacio o instancia. Tampoco esperan el reconocimiento de la comunidad para definirse como personas no binaries, pero eso no significa no tener la necesidad de que se visibilice al género fuera de lo binario. En sus discursos se puede leer la urgencia que debería tener la comunidad educativa por desaprender ciertos conocimientos, desacomodarse y considerar que las identidades de género no heteronormativas ya son parte de su cotidianidad, que necesitan enseñar y aprender de manera situada, desde su contexto y desde las diferentes subjetividades que la conforman.

Por otro lado, el Liceo tiene un proyecto a futuro y a nivel comunal, para la construcción de baños mixtos, pensado para las personas trans. Sin embargo, actualmente se constata la restricción del uso de los baños según el sexo biológico, lo cual da cuenta de la utilización de protocolos heteronormativos que no permiten encarnar el sello de diversidad que intenta sostener el Liceo:

“ [...] el otro día estaba en el baño y había un chico trans y le dijeron que no podía entrar al baño de hombres porque no era hombre, [¿quién le dijo eso?], el inspector... entonces yo quedé como que eh si él está diciendo que es hombre es válido eh eh como es su identidad” (Fernanda, taller 5).

Las personas trans también rompen con la heteronorma, desordenan las categorías naturalizadas que regulan lxs cuerpxs, afectos, relaciones sociales y obviamente los espacios. Solicitan cambios urgentes a las instituciones, acciones que consideren a la situación de forma interrelacionada. Es decir, no se pueden hacer cambios aislados como construir baños mixtos si seguimos replicando discursos binarios y seguimos pensando a las personas trans o no binarixs como los extraños con quienes se hace excepciones a la norma.

## **2.4 Las normas de género viven en lo más personal, cotidiano e íntimo de las personas**

Para cerrar el capítulo y enlazar las diferentes dimensiones utilizadas en el análisis me gustaría hacer hincapié en cómo las normas de género a través de la institución y la pedagogía están viviendo en lo más personal, cotidiano e íntimo de las personas, como lo son sus cuerpos y afectos en cada espacio que habitan de la comunidad educativa. Pedagogía que como vimos educa desde la heteronorma, disciplina, prohíbe, permite e ignora ya no solo cuerpos o afectos sino vidas enteras, aquí la importancia de cuestionarla.

De este modo, rescato los procesos de oposición, resistencia y cuestionamiento sobre las normas, que lxs jóvenes, independientemente de su identidad de género, han ido demostrando en lo relatado. Sin embargo, cabe destacar que lxs jóvenes se ven en la necesidad de luchar, para dejar de ser ignoradxs, desvalorizadxs y empezar a sentirse pertenecientes a la comunidad. Mas esta lucha, constituye en sí misma una forma de violencia hacia las juventudes, pues revela un sistema educativo que en su acción de normar anula historias de vida que hacen de su comunidad la que es.

Es así, que se vuelve pertinente tener como un desafío por lograr, el entender a la comunidad educativa desde una mirada sociocomunitaria (Martínez, 2019) integrada por el mundo de la vida (la comunidad) y el mundo del sistema (el currículum o la pedagogía), donde no solo se deposita conocimiento en sus estudiantes, sino donde lxs jóvenes pueden problematizar los procesos de naturalización y familiarización para internalizar nuevas formas de vivir, para deshacerse de la habituación, que como dice Montero (2004), reproduce de manera irreflexiva y acríticamente situaciones cotidianas que producen vulneraciones y sufrimientos. "El sufrimiento emerge en los procesos de estratificación que discriminan, estigmatizan, censuran, deshumanizan, o exigen credenciales para reconocer a la otra persona como ciudadana" (Rodríguez, 2012, 2013, en Rodríguez & Montenegro, 2016, p.18).

Al dolor y sufrimiento se consideran como algo privado e individual, negando la posibilidad de su colectividad. El dolor no puede ser público, porque se lo trata en relación a un sujeto que necesita de asistencia y protección para sanar, mas no como un sujeto colectivo que lo que intenta es denunciar una realidad social compartida (Rodríguez et al., 2016). El sufrimiento no es colectivo porque la actual sociedad neoliberal propaga el individualismo y el aislamiento (Bauman, 2013). El reto a lograr es que si el dolor fuese entendido como

compartido ayudaría a que las personas sean empáticas, para encontrar algo común entre ellas. Pero para que esto suceda, las personas primero tienen que tener la capacidad y oportunidad de poder expresar su dolor de manera segura a otrxs, estar conscientes de lo que lo provoca y reflexionar sobre sí mismxs, para así generar resistencias colectivas.

Por tanto, insisto a que los procesos de resistencia de lxs jóvenes a las normas de género, sean analizados desde un quehacer comunitario que pretende que su gente se indigne, se oponga, reflexione y concientice sobre su dolor y el del otrx, para así transformar su realidad social. Al mismo tiempo, estos procesos puedan unir a la comunidad generando formas de permanecer y sentirse en común (Bessant, 2014), porque cohesionan los vínculos comunitarios, interpelando a las emociones hacia una transformación, que constantemente requiere de una construcción y de-construcción de las formas de vida.

Entonces, la invitación y el desafío es a seguir pensando a la heteronormatividad desde el quehacer comunitario, pues genera un dolor compartido que puede ser tratado por medio de estrategias que buscan una vinculación comunitaria para ser más fuertes y erradicar la norma que oprime a la sexualidad; que al mismo tiempo contemple la heterogeneidad de las juventudes, sus contextos sociales y capacidades.

### **CAPÍTULO 3: ESTAR EN COMÚN PARA RESISTIR**

Como se ha visto en los capítulos anteriores, existen jóvenes que se incomodan, sufren y cuestionan la heteronormatividad que rige a la comunidad educativa. Sistema que parte de un discurso adultocéntrico y patriarcal de autoridades, profesores, madres y padres de familia que a su vez responden a un sistema social de dominación que idealiza y pretende homogenizar a lxs estudiantes. Lxs jóvenes del Liceo, en su afán de oponerse a esta dominación han sido consideradxs como rebeldes, contestatarixs y reconocidxs como una población que se opone a todo sin comprender las causas.

Sin embargo, frente a las prácticas que disciplinan cuerpxs, afectos y espacios, lxs jóvenes del Liceo, desde sus experiencias de la vida cotidiana, prácticas de recreación y creación cultural, han venido acercándose un camino de estrategias para oponerse y resistir a la heteronorma, dentro de su espacio educativo. Estrategias enfocadas a su crecimiento personal y a acciones que pretenden interpelar y concientizar a la comunidad; todas estas vinculadas al fortalecimiento comunitario.

Así mismo, lxs jóvenes al haber participado de la presente investigación, ha sido una forma de ser parte de un proceso de resistencia a la heteronormatividad, donde el quehacer comunitario ha significado realzar lo común, re-haciendo y reparando a su comunidad. Esto, debido a que la investigación es de carácter comunitario – reflexivo – participativo, lo que implicó que sus participantes sean parte de un proceso y no de una sola instancia.

Por tanto, en este capítulo voy a exponer las estrategias de resistencia de lxs jóvenes, así como lo que ha significado para ellxs ser parte de esta investigación, ambas vinculadas al quehacer comunitario y ser comunidad en vías de resistencia.

#### **3.1 Para hablar de heteronormatividad hay que estar en común**

Parte del común de la comunidad educativa es la heteronormatividad en interacción con el adultocentrismo, ambas envueltas por la presencia del patriarcado, es su cotidianidad, que funciona de manera inconsciente, no es cuestionada cada día por la mayoría, está internalizada en su pedagogía y en la forma de vincularse entre su gente. Lo común está en

la vinculación (Martínez, 2019), no es necesario decirlo, forma parte del inconsciente colectivo. Una comunidad espera que su gente actúe por medio de las reglas que se rigen por lo común.

Parte de este común es considerar también a las posturas encaminadas a resistir la heteronorma, como la han intentado hacer lxs jóvenes participantes. Lo común como lo dinámico que está en permanente movimiento, que se lo reconoce en las interacciones de las personas, por tanto es mutable y situacional.

Para que exista comunidad no todas las personas tienen que pensar o actuar igual, “sino que en cada una de ellas las hábitos (o el sistema de hábitos) conectan funcionalmente con la de los otros” (Martínez, 2004, p.4). Es por tanto que comunidad es cuando las singularidades están en común, los procesos sociales quedan inscritos en el cuerpo como hábitos.

Los talleres realizados fueron una instancia en la que se construyó y reconstruyó lo común de la sexualidad del Liceo. Se dio el espacio para reflexionar y problematizar sobre lo que inconscientemente se ha aceptado como común, envuelto en un dominio generacional y una cultura patriarcal:

“ [¿Qué ha significado para ustedes este espacio de los talleres realizados hasta ahora?][...] por ejemplo juntarse con las mujeres, fue como igual de repente nos pusimos a conversar de nosotras, de cómo nos criamos en base a un género y eso es interesante porque no es común que se den esas conversaciones entre amigas, tú entre tus amigas hablaste de lo general, de la vida de lo que te pasa, pero no desde tu punto de vista femenino de lo que te pasa, entonces igual eso es bonito” (Génesis, taller2).

Por tanto, el espacio comunitario es en lo que se está en común a través de los sentidos compartidos. Como vemos en el testimonio anterior, para relacionarse entre pares se necesitó de lo común, de una crianza en común dependiente de su género que tiene que ver con afectos, costumbres, creencias, convicciones, pensamientos, percepciones, preferencias y proyectos, que les mantiene vinculadas, en este caso a las mujeres. Esto es a lo que Martínez (2019), llamaría el núcleo vinculante que actúa como motor de la comunidad, construye su realidad y es dinámico porque en cada interacción se está re-construyendo el núcleo vinculante.

En el cuestionamiento comunitario que realizan lxs jóvenes a la heteronormatividad, se puede leer también como se aproximan a una deconstrucción del dominio generacional, cuando verbalizan aspectos similares de su crianza, creencias provenientes de sus núcleos familiares que reproducen discursos adultocéntricos en función de sus sentires y pensamientos. Estas reflexiones interseccionales les llevaron a identificarse, reconocerse y estar en común dentro de la comunidad educativa. Podría decir que se hizo comunidad al querer desbaratar sistemas que les oprimen y norman.

### **3.2 Lo individual fortalece los procesos colectivos**

El lidiar diariamente con un régimen normativo que privilegia a ciertas personas, ha generado en lxs jóvenes la búsqueda de recursos propios para resistirlo. El fortalecimiento de lo individual también busca fomentar procesos de cambio colectivo, para tensionar los marcos ideológicos de los espacios de socialización, por medio de la concienciación y desnaturalización de distintos aspectos de la vida (Berroeta, 2014).

De tal manera, en el discurso de lxs jóvenes, se distingue el fortalecimiento de autoestima como una herramienta para construir relaciones sociales de convivencia. Hablan de aceptarse como son, específicamente de aceptar su género, su identidad y sus cuerpxs; explican la importancia de la autocomplacencia para luego aceptar al resto con sus particularidades.

“ [Refiriendo a la autocomplacencia], si tú te complaces contigo mismo sin pasar sobre los demás estás bien. Porque yo puedo complacerme a mí mismo, decir que yo me reconozco con un género, pero si alguien por ejemplo se reconoce con otro género, de tal manera y así... yo no puedo decirle oye no, tú estás equivocado. No, porque yo si no me complazco a mí mismo y tengo que... o sea yo tengo que aceptarme a mí y aceptar a los demás porque es de autocomplacencia. Yo no puedo decirle a alguien que está haciendo algo mal porque él está viendo qué pasa con su vida y como está formando su forma de ser” (Camilo, taller1).

Para aproximarse a este proceso de confianza en sí mismxs, ha sido de gran importancia el apoyo de las familias, para poder sentir motivación para expresar con libertad lo que sienten. Cuando se trata de resistir al sistema binario sexo-género, es común encontrar familias que carecen de herramientas para enfrentarlo, pues cargan con sus propios prejuicios

alrededor de la sexualidad. Sin embargo, el acompañamiento y aceptación de madres y padres, es significativo emocionalmente para lxs jóvenes que se distancian de las normas de género. Al mismo tiempo, la experiencia de ser padre o madre se ve atravesada por esta experiencia de apoyar a sus hijxs. Como lo menciona Bodenhofer (2018), lxs hijxs se convierten en lxs maestrxs de sus madres y padres; desafiando así los roles tradicionales adultocéntricos en donde son lxs ma-padres quienes educan a sus hijxs.

Por otro lado, el amor propio les ha ayudado para reconocerse en situaciones de discriminación, que indican muchas veces están encubiertas en el chiste entre pares y forma parte de su normalidad; lo cual al mismo tiempo les permitió ser más conscientes sobre el machismo que se ejerce en la vida cotidiana del Liceo. Es una búsqueda por el sentido de justicia, para lograr ser lo que desean ser, contra lo que se espera que sean ellxs. Justicia de poder amarse, ser amadxs y amar a otrxs.

“ Amor para todo porque amo todo, porque eh... y aparte me amo a mí y si no me amo a mí no puedo amar nada” (Camilo, taller1).

### **3.3 Las historias de vida forman comunidad**

En el discurso de lxs jóvenes, durante los talleres de la investigación, la mayoría logró identificar su historia de vida en el relato de algunx otrx compañerx, sentirse reflejadx en cuanto a sus vivencias alrededor de su sexualidad. Esto al mismo tiempo colaboró para apropiarse de su propia historia y a su vez es una forma de incentivar a ser comunidad desde sí mismx. La comunidad está en cada persona, se autoconfiguran en sus realidades personales a la vez que forman comunidad (Martínez, 2019). Aquí un ejemplo:

“ [¿Qué te llevas del taller de hoy?] Que no tengo un espacio para hablar de mis experiencias. En la mayoría es para mí hablar solo con hombres o la familia. Entonces esta instancia para hablar de mi frustración, mi experiencia de lo que me afecta, haber escuchado a otras chicas sobre lo que les pasa, ver eso reflejada en las otras chicas, lo que me pasa a mí... porque nos hacen ver como competencia. Me hace tener conexión conmigo misma. Me sentí segura en este espacio” (Iris, taller3).

Además, reconocen como beneficioso haber conocido a más personas con las que comparten pensamientos y haber escuchado también posiciones contrarias pero complementarias sobre formas de mirar al género. Siguiendo a Bello (2018), el

reconocimiento de la diferencia posibilita el hacer comunidad. Este compartir que genera comunidad, al mismo tiempo arroja una red de sentidos al espacio donde se comparte; estos encuentros en el Liceo empezaron a tener un significado de protección y de acogimiento a lxs jóvenes que participaron.

Bajo esta misma relación de los procesos de resistencia por medio de las historias de vida y cotidianidad, es que lxs jóvenes comentan sobre las prácticas que ellxs usan para incomodar la dinámica de sus pares y profesores en su constante puesta en acto de las normas de género en el Liceo. Generando así estrategias de resistencia.

Por ejemplo, lxs jóvenes han hecho uso de las aulas, como espacios de participación para problematizar las distintas normativas educacionales referentes al género. Es una práctica que intenta conectar los objetivos del currículo con las normas, valores y relaciones estructurales de la sociedad intercultural del Liceo. Por un lado, han pedido a lxs profesores dedicar un tiempo de su clase a la discusión, debido a situaciones de discriminación que viven en el Liceo, que vulneran sus derechos en la cotidianidad estudiantil. También, han empezado a preguntar a lxs profesores de historia, sobre personajes femeninos que no son relatados en sus clases, comentan que en la historia se suele hablar principalmente de los varones; sin embargo, indican que a veces lxs profesores no tienen respuestas a este requerimiento.

No hablar sobre lo que viven sus principales actores del aula (lxs jóvenes), o ignorar sobre personajes femeninos dentro de la historia de la humanidad, profundiza situaciones de subordinación y vulnerabilidad. Como sujetxs, somos construidxs en el lenguaje; por tanto nombrar nos da una oportunidad de hacer, hacernos en lo común. Korol (2007), hace referencia a las historias de vida contrahegemónicas de la memoria social, como un lugar de donde también se debe hacer conciencia de las desigualdades que se niegan. No nombrar también es ignorar y eso no es ser neutral. Conuerdo con el pensamiento de Flores (2015b) que sostiene que la ignorancia no es un estado original, es una forma particular de conocer. Es una elección androcentrista sobre qué aprendizajes son válidos y "socialmente correctos".

Compartir experiencias de vida es una forma de explorar perspectivas y transformar la mirada del espacio colectivo. Lograr un cuestionamiento permanente de la propia cotidianidad, sus normas, valores, costumbres, lo que está permitido y prohibido es una forma de re-construir la identidad de la comunidad:

“ [¿qué te llevas del taller?] [...] al igual que poder escuchar distintas vivencias de otras mujeres, me hicieron reflexionar y tener una mirada más crítica con respecto a lo que opino del resto y mi propia sororidad” (Iris, taller 5).

Mencionan que durante las jornadas de talleres sintieron seguridad para hablar en grupo, comodidad y apoyo para expresarse con más personas, a pesar de no haberse conocido inicialmente entre todxs.

Ahora bien, como se dijo anteriormente, lxs jóvenes re-construyeron comunidad al compartir sus vivencias. Ahora a este conocimiento le voy a agregar la parte afectiva, pues somos sentipensantes: se combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón (Fals Borda, 2007, en Moncayo, 2009). Cuando un aprendizaje está cargado de afectos y permite compartirlos, adquiere fuerza y genera vínculos entre lxs participantes. Dichos vínculos emocionales también son una forma de estar en comunidad:

“ [¿Qué se llevan del taller de hoy?] Confianza [en el grupo] porque se dio a pesar de que la mayoría aquí somos desconocidos en el Liceo, a pesar de que nos vemos solo en los recreos, hoy se dio más porque compartimos sentimientos, experiencias y eso... me llevo más intensidad” (Génesis, taller3).

En el transcurso de la investigación lxs jóvenes fueron generando sentires, producto de las reflexiones y de la convivencia entre compañerxs. Cuestionar la heteronormatividad es un ejercicio que requiere problematizar la intimidad, ahondar en el sufrimiento y expresar desde los afectos (Bello, 2018). Por tanto, es parte de un proceso de reparación y reapropiación de si mismxs:

“ [¿Qué ha significado estos talleres?] Amor propio” (Fernanda, taller3).

“ [¿Qué ha significado estos talleres?] Sentir armonía, paz y sinceridad” (Daniela, taller3).

“ [¿Qué te llevas del taller de hoy?] Amor porque han sido muy amistosos y muy tiernos conmigo” (Fernanda, taller 5).

Conforme avanzaban los encuentros pude reconocer que lxs jóvenes estaban conectadxs por medio de una red, sostenida por un entramado afectivo y emocional que fue nutriendo sus procesos de autoconfiguración, en una relación de interdependencia y reciprocidad entre ellxs, donde los vínculos construidos abrieron diferentes posibilidades para relacionarse con otras personas de su comunidad:

“ [...] me sirvió para expresar cosas que las tenía guardadas hace mucho tiempo e igual poder darlo así, sin la necesidad de tener la extrema confianza como la tengo con la Génesis, y simplemente porque no las conocía y lo pude hacer igual y con otras personas no había podido hacerlo” (Fabiola, taller 2).

En general, lxs jóvenes reconocieron a los talleres como espacios para expresar sus emociones desde el respeto, el sentirse acompañadxs y protegidxs; a diferencia de las aulas de clases donde se produce una desconexión con lxs demás, pudiendo ésta ser un espacio de auto-aceptación, generadora de conocimiento a través de las emociones en el compartir y logrando una cohesión comunitaria.

Además, la construcción de vínculos entre lxs jóvenes generó un espacio de cuidado comunitario al hacerse cargo de sus propios sentimientos y de los del resto. Siguiendo a Aguilar, Linsata & Navarro (2016) las relaciones sociales que producen lo común, se deben al trabajo cooperativo de grupos que diseñan estrategias para enfrentar sus dificultades y necesidades compartidas, para así fomentar el cuidado de su comunidad. Lxs jóvenes comprendieron que las emociones son válidas para comunicar aprendizajes que problematizan las normas que limitan la sexualidad.

### **3.4 El saber comunitario de la sexualidad**

El espacio de participación de la presente investigación, permitió generar opiniones diversas y discursos que influyeron en las reflexiones entre compañerxs:

“Aprendí harto, estos días aprendí más que en estos 4 años, porque nadie me habló del cuerpo. Me ayudó ellas, aprendí de ellas [refiere a las compañeras participantes]” (María, taller3).

Este testimonio revela como la comunidad, durante la investigación, generó conocimientos que resisten al adultocentrismo, al aprender entre pares. También muestra solidaridad entre jóvenes, para pretender transformar la sociedad: “lo común, lo compartido, aquello que produce colectividad es la acción que beneficia a otros y aquella que se propone transformar las condiciones que producen muerte en vida” (Duarte, 2013, p.16)

La sabiduría popular permite conectarse con la cultura, tener una mirada situada y descubrir estrategias de acción sobre sus propias realidades de vida. Permite reconocerse como sujetx social-histórico-cultural (Barreto, 2015). Lxs jóvenes se valoraron como fuente

de saber, por medio de conversaciones y dibujos, durante los talleres, transmitieron sabiduría situada, sus opiniones estaban siendo consultadas y escuchadas por otrxs:

“ [¿Qué se llevan del taller de hoy?] Conocimiento de mis compañerxs, de lo que viven ellxs, su sexualidad, quienes son, es un espacio de libre expresión que me da libertad” (Camilo, taller3).

“ [¿Qué se llevan del taller de hoy?] Experiencias de las personas y el ya saber qué no hacer” (Samuel, taller3).

Con este mismo fin de generar sabiduría conjunta no adultocéntrica, las juventudes han venido realizando estrategias que tratan de acciones creativas y performáticas:

“ Una vez volviendo de una salida pedagógica, con mi mejor amigo queríamos hacer un experimento, jugando... y en eso nos dio por hacer un experimento social y nos dimos la mano, e íbamos caminando, y las señoras de edad quedan mirando así como muy ofendidas como ¡oh, eso está mal, no lo hagan!... y... habían hombres que eh nos veían la mano y quitaban la vista, así como que se incomodaban mucho. Otros fruncían el ceño, hubo otro que por mirarnos tanto casi choca con nosotros y a última hora se movió un poco y... eso” (Danilo, taller1).

De la acción relatada, lxs mismxs jóvenes reflexionan que para un cambio de normativa se necesita de un proceso que sostenga un enfoque generacional. Explican, cómo la temática es comprendida de maneras diferentes dependiendo de la generación de la persona. Por ende, sostienen que se necesita de mayor sensibilidad para trabajarlo con lxs adultxs y abrir espacios de diálogo para cuestionar:

[...] [Referente a comentarios discriminatorios por orientación sexual] O sea si es de mi abuela no me hago problema, ya después en la vida cotidiana le voy ayudando a que se le normalice a ella el comportamiento. Pero si veo que mi hermano tiene ese comportamiento así, le voy a decir al tiro, o si veo que es un compañero mío, o alguien más joven (Danilo, taller1).

Este relato problematiza al estereotipo que sostiene que lxs adultxs enseñan a lxs menores. Ahora, son lxs jóvenes que intentan mostrar y enseñar a lxs adultxs, pero desde sus subjetividades, que analizan el contexto y buscan alternativas de convivencia intergeneracional que lidia con imaginarios distintos. Actualmente, son más lxs adultxs que consideran que a lxs hijxs no se debe transmitir una sola visión del mundo, sino apoyar para que tengan la capacidad de tomar sus decisiones y formar autónomamente su visión del mundo (Tedesco, 2003).

En cuanto a lo último relatado, Mead ya en 1970 propone tres modelos de transmisión cultural. El primero es el prefigurativo en el cual lxs adultxs enseñan los valores de la sociedad a las nuevas generaciones. El segundo es el cofigurativo en el que tanto adultos como jóvenes aprenden a la vez ya que todo es nuevo para ambos, sucede en situaciones de migraciones masivas o en sociedades que viven una etapa revolucionaria. El tercero es el postfigurativo, en el cual son lxs jóvenes quienes enseñan a lxs adultxs.

Estos tres modelos coexisten en la sociedad actual. Tomando el primer modelo, se reconoce que lxs adultxs siguen siendo un referente para ciertxs jóvenes y las instituciones educativas imparten conocimiento de manera unilateral, en la mayoría, donde lxs jóvenes son tan solo receptores de conocimiento. Al mismo tiempo, es evidente el segundo modelo, pues existen importantes movimientos migratorios en Chile y en específico en el Liceo Valentín Letelier que significa un aprendizaje de la mano tanto para adultxs como para lxs jóvenes sobre la nueva cultura a la que se insertan. En cambio, también es notorio el tercer modelo en el que son los pares quienes reemplazan a los padres como modelos significativos de conducta en ciertas temáticas como lo son la sexualidad, debido al fácil de acceso a la información que existe y el desvanecimiento de algunos tabúes referentes al tema. Antes lxs adultxs sabían más que lxs jóvenes en términos de la experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Para lxs adultos de la sociedad actual, su pasado es incomunicable, existe una brecha muy grande entre generaciones a pesar de que estén estrechamente vinculados; lo que hace pensar que lxs adultxs no tienen descendientes y lxs hijxs no tienen antepasados (Mead, 1997).

Asimismo, lxs jóvenes participantes, recalcan la importancia de fomentar prácticas de educación y apoyo entre pares. Por ejemplo, las mujeres han optado por no quedarse calladas cuando reciben un comentario que les ofende o que está encubierto en una broma, ya no lo ignoran; a esto los varones reconocieron que sus compañeras los incentivan a reflexionar cuando sostienen comportamientos o palabras machistas. Indican que escucharlas ha permitido que se encaminen en procesos de cuestionamiento de sus privilegios, que antes no los pensaban como tal.

Además, los varones dicen estar más conscientes y alertas para apañar a sus compañeras, cuando sienten que algún otro compañero dice algún comentario que las haga

sentir incómodas. En algunas ocasiones, tratan de ridiculizar a quien está haciendo bromas para parar con el acoso. Otro ejemplo, ha sido reaccionar en comunidad cuando son testigxs de una situación violenta hacia una compañera, tomar decisiones en conjunto como parar una clase y realizar una denuncia a las autoridades en colectivo, no convertir ese acto en lo normal y cotidiano.

Por otro lado, ocurre algo interesante cuando se habla de este mismo saber comunitario, en relación con las personas no binarixs y trans. Las juventudes concuerdan que no hay espacios, en los que la comunidad educativa, se haga cargo de visibilizar la identidad de género que resiste al sistema binario. Las personas no binarixs educan a sus compañerxs desde sus propias vivencias del género. La experiencia no binarix y trans es una fuente de producción de conocimiento y un lugar de agencia (Brah, 2004). Por un lado, sus cuerpxs en su acto performativo educan en su cotidianidad, repudian las normas de género e inscriben nuevas corporalidades. Además, lxs jóvenes del Liceo indican necesitar enseñar a sus compañerxs para dejar de ser consideradxs como rarxs o extravagantes; lo que va de la mano con el pensamiento de Bello (2018) que considera a las personas trans como "educadores comunitarios", que en varias ocasiones el educar parte por ser un acto de supervivencia que busca que se cumplan sus derechos; a veces considerado como un educar obligatorio, pero que también tiene un componente que permite poner en tensión a instituciones excluyentes con sus propias experiencias de vida.

Además, el compartir saberes permitió que las juventudes se sientan conformes con estar en colectivo, se permitan desenvolver y vincular humanamente en cohesión:

" A mí me gustó que los mismos temas, que de repente hablo con gente aislada, eh ahora se pudieron tomar en grupos. Estaba yo y 5 personas más y cada una estaba hablando de cosas similares, y cruzamos pa acá, cruzamos pa allá, y yo solo lo suelo compartir con una persona, distintos pero no en grupo. Y eso me gustó" (Danilo, taller1).

### **3.5 Sentir libertad para pertenecer comunitariamente**

Lxs jóvenes hicieron énfasis en caracterizar a los talleres de la investigación como espacios donde pudieron posicionarse desde su necesidad de ser validados en sus procesos de resistencia a la heteronorma. Al mismo tiempo, como un espacio que contribuyó a

encontrar formas de satisfacer esa misma necesidad. Principalmente, interpreto que su requerimiento se enfoca en tener libertad para ser quienes quieren ser.

Por un lado, reconocieron sentir libertad para expresar sus vivencias y emociones, a través de la empatía del colectivo, donde valoran el haber generado conversaciones sin juzgamientos.

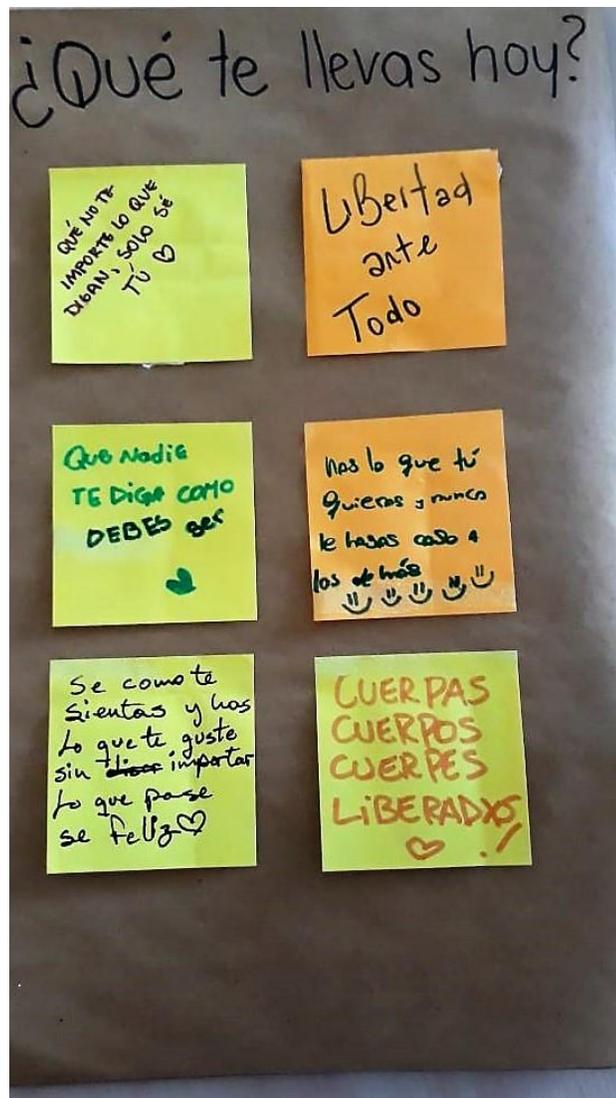
“ [¿Qué te llevas del taller de hoy?] Conocimiento, porque eh igual o sea me concientice de más cosas que yo desconocía. Igual conocí a más personas y fue una experiencia grata. Nunca me sentí así presionado de decir algo o no me sentí mal de decir algo de mi persona y me sentí aceptado” (Camilo, taller1).

Además, se evidenciaron prácticas de libertad referentes a su sexualidad. Por ejemplo, sintieron comodidad para compartir su orientación sexual, hablar sobre situaciones dolorosas que han vivido, comentar sobre su identidad de género, manifestar el pronombre con el que prefieren ser llamadx, explicar la relación que sostienen con su corporalidad y la necesidad de ser validadx en sus expresiones de género. Todas estas son situaciones en las que se permitieron tener libertad para presentarse a lxs otrxs con autonomía en sus posicionamientos. Contribuyó a sentirse pertenecientes a ese espacio y validaron su proceso de personalización mientras formaban comunidad. Pues el ser parte de, es “un *hacer cotidiano y reiterado con los demás*” (Aguilar et al., 2016, p.391).

Además existe un reconocimiento social entre lxs jóvenes, al poder identificar a sus compañerxs desde sus identidades de género, visibilizar y aprender de ellxs:

“ [...] yo de verdad no sabía que los compañerxs se representaban así como no binarixs y ahora de verdad sé cómo llamarlos, eh como expresarme hacia ellos” (Benicio, taller2).

Conjuntamente, las reflexiones finales sobre el proceso en el que participaron, fueron referentes a la necesidad de actuar con libertad para tener una vida más vivible, ser autónomxs, fortalecer la autoestima y estar satisfechxs con quienes deciden ser. Demandan libertad para decidir sobre sus emociones, cuerpxs, identidades e ideales:



Dibujo 25, jóvenes participantes, taller2.

Estos mensajes de libertad, precisan construir relaciones intergeneracionales donde no se actúe con autoritarismo hacia lxs jóvenes; que no provengan de una relación de dominación adultocéntrica y patriarcal que pretende imponer sobre su sexualidad. Son testimonios que dan cuenta de la capacidad de agencia, su sabiduría, el ser conscientes sobre sí mismxs y la apertura para cohesionar entre la diferencia, para sentirse pertenecientes a la comunidad educativa. Es necesario que lxs jóvenes se pronuncien socialmente desde sus motivaciones e intereses, sin que alguien les indique qué hacer (Duarte, 2013).

Sin embargo, como indica Aguilar et al. (2016) existen códigos de pertenencia a una comunidad que suelen ser más rígidos en el tiempo, los cuales son heredados y algunas veces

fijan y limitan posibilidades de transformación. Estos códigos de pertenencia, en la actualidad, se vuelven identidades fijas determinadas por quienes están a cargo del poder social, con bases patriarcales, adultocéntricas y heteronormadas, que clasifican y distribuyen las poblaciones y terminan por encaminar la trayectoria destinada a cada persona. Dichos códigos, pueden ser referentes a la heteronorma y al binarismo los cuales impregnan la educación y su comunidad. A pesar de ello, las reflexiones de las que están hablando lxs participantes, refieren a la necesidad de democratizar los distintos espacios en los que se desenvuelven cotidianamente y construyen lo común. Esto se vuelve posible ya que lo común, si bien, se forma por mandatos culturales y sentido de pertenencia, está siempre en constante desaparición o destrucción, nunca está determinado para siempre, pero dependerá de la capacidad de lxs jóvenes de la comunidad para reafirmarlo y mantenerlo en vigencia, para que el satisfacer sus necesidades, ser respetadx y compartir con libertad, sea parte de su común educativo.

En cuanto a esta misma libertad requerida, mientras iban avanzando los talleres, lxs jóvenes se permitieron ir reflexionando sobre nuevas estrategias que consideran oportunas desarrollar en el Liceo, para generar autonomía de su sexualidad.

Por un lado, propusieron tener espacios comunitarios y seguros para expresar con libertad temas referentes a la sexualidad; por ejemplo, realizar talleres participativos para debatir y generar lazos entre compañerxs, que permita conocer sus diferentes realidades. Les gustaría que en estos espacios también puedan participar lxs adultxs del Liceo:

“ Podríamos crear un espacio libre de expresión, en donde pudiéramos armar como una comunidad y se hagan reuniones cada cierto tiempo, donde se pudiera expresar eh cómo nos ha ido durante la semana” (Fabiola, taller2).

Además, propusieron tener espacios de sensibilización y visualización por medio de redes sociales, murales o asambleas en el Liceo sobre lo trans y no binarix:

“ [...] porque ayuda a ver lo que pasan diferentes personas, niñex que no se sienten bien con su cuerpo y no saben que son, eh... que no logran identificarse con nada po” (Camilo, taller4).

Hicieron hincapié en visibilizar lo trans y no binarix, a diferencia de lo que proponían lxs funcionarix del Liceo, de manejarlo solo con lxs estudiantes que lo viven. Las juventudes en cambio, consideran que debe ser una temática hablada de manera conjunta, no

hablar de casos específicos, considerarla como una realidad que es parte de esta comunidad educativa, de lo contrario se la sigue tratando como la otredad, lo distinto, lo anormal que existe en algún lugar lejos del propio; lo que provoca que se llegue, tan solo, a hablar de la tolerancia a lxs otrxs y de seguir incluyéndolos a una normalidad falsa: la heteronormatividad. Este mismo pensamiento lo relaciono con activistas de las disidencias sexuales, que trabajan sobre la pedagogía de las escuelas:

La enunciación de lo trans en el escenario educativo es algo material, algo de lo que hay que hablar y no debería ser relegado a experiencias de la otredad, lo distinto, lo anormal [...] Cuando una persona trans siente que su experiencia es valiosa en la escuela y que puede ser nombrada, se puede relacionar con las demás personas, encontrar un espacio de protección y cuidado, y esto es parte de la tarea educativa [...] La experiencia del tránsito se convierte en una forma de pedagogía misma en la cotidianidad; somos las personas trans con corporalidades marginadas quienes hacemos un trabajo desde lo cotidiano para que la cultura se modifique, para que el binario de género, que produce violencia, frene de alguna manera” (Camilo, activista del Colectivo Hombres en Desorden en Bello, 2018, p.120).

Así mismo, lxs jóvenes propusieron incluir en el currículo, de la educación media, al feminismo como eje transversal, puesto que consideran que interpela a todas las juventudes, como una práctica política:

” [referente a incluir el feminismo en el currículo] Porque eh... la liberación de las mujeres es la liberación de la humanidad y es súper importante eso porque el feminismo lo que busca es eso: la liberación” (Iris, Taller5).

### **3.6 El feminismo para la transformación social**

El feminismo ha sido una herramienta muy amplia y generosa para desarrollar procesos de concientización en lxs jóvenes participantes. Contextualmente, las movilizaciones feministas del 2018 a nivel Chile, interpellaron pensamientos y acciones en los establecimientos educativos. Lxs participantes mencionan que a nivel de Liceo, se dio paso para realizar en el 8 de Marzo, del presente año, actividades de sensibilización para erradicar la violencia hacia la mujer y dejó de ser un espacio de celebración y entrega de flores. En este día se realizaron espacios separatistas donde se lideraron círculos de escucha donde las mujeres pudieron dar a conocer situaciones de violencia que viven dentro del Liceo; reconocen que fue un espacio provechoso y contaron con el apoyo de profesores; pero

la institución no pudo dar continuidad a otras actividades en la misma línea, que den cuenta de un proceso y no solo una acción independiente; a pesar de que se evidenció la necesidad de continuar con apoyo psicosocial para las compañeras.

Las movilizaciones feministas del 2018, también fueron una motivación para que un grupo de estudiantes mujeres conformaran la Comisión de Género en el Liceo:

“ Sí existe la comisión de género, porque estábamos cansadas y antes no se pudo, como amigas sentíamos que necesitábamos apoyo, que faltaba el espacio, ya que nosotras durante todos estos años no teníamos apoyo... y fue para eso para dar apoyo. Sí tuvo que ver con las movilizaciones feministas en algo para hacerlo” (Fabiola, taller 5).

La Comisión de Género del Liceo ha incidido para que no se utilicen parámetros que limiten la vestimenta de la mujer como una acción para prevenir el acoso en el Liceo; las estudiantes proponen que se debe educar a los varones en el respeto hacia todxs.

Lxs jóvenes, concuerdan que las movilizaciones feministas interpelaron a la comunidad educativa, pero a una minoría del Liceo, puesto que las jóvenes de la Comisión de Género, en especial, sienten que todavía no obtienen el apoyo necesario y suficiente para seguir realizando actividades que erradiquen la educación sexista.

Parte de ese porcentaje minoritario de jóvenes que fueron interpeladas, son algunxs de lxs participantes de la investigación. Ellxs comentaron que el feminismo ha generado cambios en sus vidas a nivel personal, indistintamente de su género:

“ Yo me volví feminista, o sea antes era de las típicas que estaba en contra del feminismo, estaba como eh alienada, estaba alienada, y entonces me sucedieron muchas cosas en el proceso, pero o sea en mi primera marcha fue el 8M del año pasado, y luego el feminismo cambió mi vida caleta<sup>17</sup>, así a nivel drástico” (Iris, taller5).

A continuación, testimonios de lo que el feminismo ahora significa para las jóvenes:

“Un estilo de vida” (Génesis, taller3).

“Para mí es una ética, un corazón el feminismo” (Marcela, taller3).

---

<sup>17</sup> Caleta: modismo chileno que significa bastante.

“Como mi principal lucha, es en lo que más estoy concentrada, porque nos afecta como mujer, a mis compañeras, mi hermana, mi mamá, en general” (Iris, taller5).

El feminismo les ha permitido fortalecer su autoestima, aceptar sus cuerpos, sentirse libres para amar.

Adicionalmente, el feminismo a los varones les significó tener una postura más crítica frente al machismo y a la discriminación por orientación sexual. Ahora consideran a sus compañeras como las referentes feministas más cercanas, que les enseñan sobre la temática:

“Yo me he de-construido gracias a la [Iris], que he conocido del feminismo por ella. He cambiado mis actitudes bastante... He sido más consciente de que las mujeres pueden ser acosadas todos los días saliendo a la calle”. (Camilo, taller3).

Es preciso enfatizar que la de-construcción de lxs jóvenes, es un proceso que evoluciona, dinamiza según el contexto socio-histórico, su educación y cultura, no es una acción simple aislada, sino parte de una reflexión amplia que necesita de la interrelaciones complejas durante el crecimiento de las personas, que va a permanecer en un continuo cambio.

A algunos jóvenes, el mantener conversaciones cotidianas con sus compañeras, sobre temas coyunturales relacionados al feminismo les ha servido para problematizar temas tabúes en la sociedad actual:

“[...]Creo que los chistes van de la mano de la ignorancia, porque la gente hacia chiste del aborto seguro y yo antes me reía de eso y ahora ya no” (David, taller 5).

### **3.7 Acciones tejedoras de resistencia que avanzan hacia la transformación social**

El proceso del que fueron parte lxs jóvenes aportó a su concientización frente a la heteronormatividad. Concientización entendida por Montero (2004) como una continua movilización de la conciencia que permite liberarse de ciertas situaciones, relaciones, causas o hechos que hasta ese momento habían sido inadvertidos. En este caso, no pretendo decir que la investigación generó los procesos de concientización en lxs jóvenes, pues por las estrategias relatadas, es evidente que fue parte de un proceso anterior de cada joven que

todavía tiene mucho por andar. Sin embargo, los talleres participativos contribuyeron a reconocerse en conjunto como parte de un sistema de opresión (Goldmann, 1970 en Montero 2004), que invalida a todo lo que no encaja en un sistema binario, adultocéntrico y patriarcal, un sistema que actúa casi de manera inconsciente en las personas. Además, generaron reflexiones comunitarias que dinamizaron sus pensamientos y acciones de resistencia. Se trató de una movilización transformadora del contenido de la conciencia, donde no tiene que ver con la imposición de unx otrx externx.

Durante los talleres, fue notorio como a algunxs jóvenes les costó más que a otrxs expresarse, pero conforme avanzaba el proceso pudieron poner en palabras sus ideas y sentires. Como se vio previamente en el capítulo, este cambio positivo fue posible gracias a la identificación que lograron tener con las historias de otrxs compañerxs, por sentir que no son las únicas personas que viven conflictos en cuanto a su sexualidad. Se convirtió en un sufrimiento compartido, que fue acompañado entre pares, en un espacio que no permitió juzgamientos ni encontrar una única verdad, más bien fue un espacio que recogió saberes juveniles.

Poco a poco, lxs jóvenes empezaron a sentirse protegidxs entre ellxs y generaron vínculos que los aproxima a una cohesión comunitaria. Además, realizaron reflexiones sentipensantes y colectivas, re-pensaron a las vidas invivibles desde un pensamiento crítico. Empezaron a problematizar más situaciones de discriminación por género en el Liceo, de las cuales antes no todxs eran conscientes, para lo cual, sobre todo, la voz y participación de las mujeres fue de gran aporte para la sensibilización al grupo. Además, se dieron interesantes procesos en los que los varones se permitieron escuchar y mostrarse sensibles entre pares. En sí, el proceso de resistencia continúa, seguramente se complejizó al intercambiar ideas y se crearon nuevos desafíos, propuestas, líneas de acción y reflexiones que revela la necesidad de seguir cuestionándose permanentemente, sobre acciones cotidianas. Las relaciones sociales se transforman, por tanto ser parte de un colectivo es un motivo para seguir resistiendo constantemente y que se vuelva un proceso cotidiano en las comunidades educativas.

Además, las estrategias de resistencia relatadas por lxs jóvenes superan la falta de propuestas, son acciones concretas, resisten al individualismo y al conformismo. Abren paso

al cuestionamiento y a la participación comunitaria que acoge y valoriza sus experiencias cotidianas y les convierte en maestrxs de sus propias vidas. Por tanto, son participaciones que reparan en comunidad y que me atrevo a considerarlas, como acciones tejedoras que avanzan hacia la transformación social.

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Retomando la pregunta de investigación, lxs jóvenes de la comunidad educativa viven de diferentes maneras los procesos de resistencia y oposición a la heteronormatividad. Esta diversidad pudo ser comprendida desde una mirada interseccional; ya que me permitió tomar en cuenta las varias categorías que atraviesan a lxs jóvenes del Liceo, en su constitución y posición de resistencia frente a la heteronormatividad. La interseccionalidad entre el adultocentrismo, la heteronormatividad, el dominio generacional y el patriarcado facilitó el cuestionamiento y el entendimiento de las relaciones de poder heteronormativas que mantienen lxs jóvenes en el Liceo, así como la relación que sostienen con sus cuerpos, afectos y espacios en su comunidad educativa; argumentando que estas no se tratan de un proceso natural sino de varios procesos sociales y culturales (Platero, 2012).

Desde esta misma mirada interseccional, fue de relevancia la interculturalidad del Liceo, recordando que el 60.40% de lxs jóvenes, de la comunidad educativa, corresponden a estudiantes migrantes. Lo cual significó tensiones tanto para jóvenes chilenxs como migrantes, sobre las distintas formas de vivir el género aprendidas en culturas diferentes. Esta interculturalidad ha sido un incentivo para todxs lxs jóvenes a desacomodarse, a educarse entre pares y a re-pensar su cultura en función del género.

Otra categoría que permitió analizar de forma interseccional la heteronormatividad, es la generación. Se evidenció una comunidad educativa adultocéntrica, donde existe una relación de poder y dominación de lxs adultxs hacia la juventud al momento de decidir sobre sus cuerpos, afectos, pasiones, deseos y en sí su sexualidad. Siendo el adultocentrismo una matriz sociocultural que sostiene lo adulto como lo correcto y óptimo para la toma de decisiones (Duarte, 2016).

Adicionalmente, tomé en cuenta a la identidad de género como categoría, para distinguir las vivencias que mantienen lxs jóvenes en sus procesos de resistencia a la heteronormatividad. Lxs jóvenes distinguieron a las mujeres, los varones y las personas no binarixs como identidades de género en su comunidad educativa.

En sí, esta mirada interseccional posibilitó no homogenizar a lxs jóvenes en sus sentires y vivencias. La totalidad del grupo participante, actualmente se reconocen estar en

distintos momentos de oposición, cuestionamiento, sensibilización, concientización y resistencia a las normas de género, debido a diferentes procesos psicosociales vividos tanto a nivel personal, familiar como comunitario. Sin embargo, recuerdan que en algún momento de su pasado, ellxs consideraban a las normas de género como una forma natural de ser y hacer en el mundo. De esta manera, la interseccionalidad complejizó el entendimiento de los procesos de resistencia y dinamizó el sentido común frente a la heteronormatividad.

En cuanto a las relaciones de poder heteronormativas que viven lxs jóvenes en la comunidad educativa, fue claro que hay distintas relaciones de poder, pero todas inmersas en una sociedad patriarcal que oprime y reprime a lo que se distancia de lo masculino hegemónico. Lxs jóvenes están en una continua búsqueda de su identidad, que muchas veces se ve imposibilitada por un sistema heteronormado que domina, calla, violenta, con sus encasillamientos y mandatos incuestionados.

En las relaciones de poder heteronormativas intergeneráticas entre jóvenes, los varones que se alejan de lo masculino hegemónico son cuestionados y discriminados sobre su género, burlados y desvalorizados. En cambio, las mujeres son oprimidas desde la cosificación, lo que desfavorece su participación estudiantil. Por otro lado, lxs jóvenes no binarixs no se sienten discriminadxs sino invisibilizadxs desde su identidad de género, la comunidad ignora al género fuera del binarismo.

En cambio, en cuanto a las relaciones de poder heteronormativas intergeneracionales, en la mayoría de los casos, lxs adultxs imponen y enseñan mandatos heteronormativos a lxs jóvenes, sean estxs familia o personal del Liceo. Ejerciendo un dominio corporal-sexual en el que se imponen normas unilaterales, autoritarias, que producen miedo y represión sobre sus cuerpxs y energías libidinales. Esta dominación ocurre porque el patriarcado sostiene al adultocentrismo, por medio de acciones machistas y cosificadoras (Duarte, 2016).

Como formas de resistencia a las relaciones de poder heteronormativas, lxs jóvenes participan transmitiendo sabiduría entre pares, en temáticas de feminismo, identidad de género y sensibilización sobre el acoso a las mujeres en el Liceo. Además, son quienes enseñan a lxs adultxs formas de vivir libremente la sexualidad. Proponen espacios de aprendizaje bilateral entre jóvenes y adultxs, que no impliquen solo tolerancia sino reflexiones autocríticas que cuestionen los privilegios y las relaciones de dominación, para

que la comunidad educativa no se base en identidades fijas, sino en jóvenes con vidas vivibles.

Por otro lado, lxs jóvenes problematizaron las normas de género al ser performadas en sus cuerpxs, apariencia, estética, movimientos, gestos, acciones en el espacio y también sus afectos. Lxs participantes pudieron reconocer que existe una variedad de posturas frente a estas normas en su comunidad: algunxs jóvenes reproducen la heteronormatividad, siguiendo estereotipos marcados según su cuerpo biológico, que responden al binomio mujer –femenino, hombre-masculino. Otrxs jóvenes, se cuestionan las normas y resisten a través de acciones cotidianas, culturales y creativas en la convivencia.

De forma general, lxs jóvenes concordaron que el Liceo no prohíbe la diversidad en sus cuerpxs y afectos. Sin embargo, cuando conviven se encuentran con situaciones de discriminación y falta de aceptación de sus pares, de las cuales no están al tanto lxs adultxs del Liceo.

Primero, entendiendo que toda práctica social es una experiencia corporal, sobre lxs cuerpxs lxs jóvenes tuvieron importantes reflexiones. Para las mujeres sus cuerpos son cosificadas en el Liceo, sienten que su corporalidad es de mayor importancia que su intelectualidad o sus emociones. La cosificación como un comportamiento cotidiano en espacios educativos, me atrevo a relacionarlo con las reflexiones netamente biológicas, usuales en la educación sexual que no permiten aproximarse al cuerpx desde su simbología. Es una pedagogía que no enseña a auto-conocerse desde la experiencia de sentirse corporalmente y desde el autocuidado. Sin embargo, las jóvenes han logrado resistir a los estereotipos femeninos cosificadores; apropiándose y caracterizando orgullosamente a sus cuerpos como rectas, sin curvaturas prominentes, velludas, cuerpos menstruantes y gordas, con senos de diferentes formas y tamaños.

En cambio, en los varones sus cuerpos son juzgados cuando presentan rasgos femeninos, lo cual se relaciona con la subordinación de lo masculino sobre y contra de lo femenino, buscando siempre distinguirse lo primero de lo segundo. A pesar de esto, algunos jóvenes se sienten a gusto deformando los estereotipos masculinos.

Al contrario, lxs jóvenes no binarixs son quienes sienten que sus cuerpxs tienen mayor libertad, pues no replican estereotipos de género, se sienten cómodxs fluctuando entre los géneros. Sin embargo, muchas veces esta libertad es bajo un alto sufrimiento, pues son juzgadxs como rarxs e insensatxs.

Segundo, sobre los afectos, todxs lxs jóvenes concuerdan que es difícil expresar con total libertad sus emociones, pues dentro de espacios educativos la razón pesa sobre la emoción. Las mujeres son catalogadas como débiles al mostrar sus afectos. Es aceptado que expresen tristeza, pero al demostrar la rabia son consideradas como exageradas, sin validar su sentir.

Por otro lado, los varones que tratan de ser más afectuosos quedan apartados por otros del mismo género, por quienes ellos los llaman *masculinidades tóxicas*, reproductoras de la heteronormatividad. Consideran difícil el ejercer nuevas masculinidades en el Liceo sin ser discriminados. En cuanto al acoso sexual que viven sus compañeras, los participantes reconocieron ser parte de la situación, comparten reflexiones de sensibilización y explican estar inmersos en el proceso de cambio de este estado de dominación.

En cambio, lxs jóvenes no binarixs indican sentir incompreensión por parte de la comunidad educativa, puesto que ignoran lo que significa ser una persona no binarie. Sienten inseguridad de relacionarse con otrxs por miedo a ser rechazadxs. Por tanto, han fortalecido su resiliencia en tener mayor conciencia social y aceptación a las demás personas, ser más inclusivxs y sensibles a las emociones del resto, ¿pero vuelvo a preguntarme bajo qué costo?

Tercero, sobre los diferentes espacios e instancias en la comunidad educativa, todxs reconocen a las aulas como espacios ambiguos, donde hay acciones de compañerismo, pero también situaciones que discriminan. Para los varones que reproducen una masculinidad hegemónica, los recreos son espacios de libre expresión, es un espacio para posicionarse frente al otrx, mostrar su masculinidad sin ser cohibidos. Cuando se encuentran en un espacio de homosocialización el chiste es su herramienta para relacionarse, rechazando todo lo que se acerca a lo femenino y homosexual.

En cambio, para las mujeres, los espacios de participación estudiantil no son empáticos con ellas, pues utilizan dinámicas donde se privilegia a lo masculino, teniendo

ellos el poder y la autoridad. Sin embargo, han logrado crear espacios de mujeres donde comparten reflexiones alrededor de la sororidad, erradicando la competencia y crítica entre ellas.

Así mismo, lxs jóvenes no binarixs confirman que los espacios del Liceo están diseñados de manera binaria, por tanto les invisibilizan, carecen de lugar al que puedan sentirse pertenecientes. Indican depender de su autoestima, empoderamiento y de su capacidad de adaptación al lugar.

Por tanto, lxs jóvenes que se involucran en procesos de resistencia a la norma, indican que las instancias donde se sienten segurxs es donde les reconocen desde su identidad de género, donde se trata con lenguaje inclusivo y donde pueden dialogar de feminismo, siendo estos los espacios optativos posteriores a las clases regulares.

Es así, que las normas de género viven en lo más personal, cotidiano e íntimo de lxs jóvenes en la comunidad educativa, performando sus cuerpxs, afectando su emocionalidad, limitando sus participaciones. Se vuelven vivencias compartidas, sufrimientos colectivos, que en ciertas ocasiones encuentran empatía en su comunidad.

Otro factor que contribuyó a la resistencia de lxs jóvenes a la heteronormatividad, fue el haber participado de una investigación de carácter comunitario – reflexivo – participativo; El quehacer comunitario aportó a sus procesos de resistencia, contribuyó en sus cuestionamientos, provocando indignación, oposición y conciencia sobre su dolor y el del otrx. Facilitó la recuperación de lo común, re-haciendo y reparando a su comunidad. Implicó que sean parte de un proceso de reflexión y encuentro con otrxs pares y no de una sola instancia.

En ese mismo sentido, el proceso de investigación participativo permitió que lxs jóvenes compartan sus historias de vida y se identifiquen entre compañerxs. Transmitan su saber comunitario de la sexualidad a sus pares, provenientes de sus experiencias de vida, valorizando sus emociones en el proceso de aprendizaje y fomentando vínculos sociales. También, fue un proceso que contribuyó al sentirse pertenecientes a la comunidad, pues lo caracterizaron como un espacio de libre expresión, donde se sintieron segurxs, acompañadxs y cuidadxs entre ellxs. En sí, fue una instancia que permitió recuperar lo común como

fortaleza para identificarse como una comunidad en vías de resistencia a la heteronorma, en donde es primordial continuar con reflexiones cotidianas a la vanguardia del contexto socio histórico que se atraviese.

De la misma manera, lxs jóvenes, a lo largo de su crecimiento, han venido construyendo estrategias para resistir a la heteronormatividad; enfocadas a su crecimiento personal y a acciones que pretenden interpelar y concientizar a la comunidad; todas estas vinculadas al fortalecimiento comunitario. Son estrategias que responden a sus prácticas cotidianas, reflexiones acordes a la coyuntura del país en cuanto al movimiento feminista, conversaciones entre pares y acciones colectivas dentro del Liceo.

Las estrategias de resistencia relatadas por lxs jóvenes, superaron la falta de propuestas, son acciones concretas, que toman lugar en sus aulas de clase, solicitando usar lenguaje inclusivo, discutiendo con profesores sobre discriminaciones que se vive en el Liceo e incentivando a visibilizar a personajes femeninos de la historia mundial. Además, sus estrategias resisten al individualismo y al conformismo; se organizan y reaccionan en comunidad cuando son testigxs de una situación violenta hacia unx compañerx. Abren paso al cuestionamiento y a la participación comunitaria que acoge y valoriza sus experiencias cotidianas, mediante el diálogo y acciones creativas entre pares, lo que les convierte en maestrxs de sus propias vidas, rompiendo esquemas heteronormados.

Lxs jóvenes no binarixs con sus cuerpxs, en un acto performativo, educan en su cotidianidad, repudian las normas de género e inscriben nuevas corporalidades poniendo en tensión a la institución. Además, proponen como estrategia el amor propio y cuidar la autoestima para resistir a la invisibilización. También, todxs lxs jóvenes consideran al feminismo, como una herramienta poderosa para comprender las injusticias de género, les ha permitido educar a sus compañeros y resistir al patriarcado. El feminismo les ha facilitado un camino de sensibilización, sobre prácticas cotidianas machistas incuestionadas en la comunidad. Además, ha sido clave para reparar puentes rotos entre estudiantes y profesores que simpatizan con el feminismo, lo cual ha significado relaciones de empatía, entendimiento y aprendizaje intergeneracional.

De la misma manera, lxs jóvenes proponen implementar espacios comunitarios, de diálogo entre jóvenes sobre sexualidad, visibilización sobre lo no binarix y trans. Así como el uso de los espacios comunes con información de la misma temática.

En general, todas las estrategias sostenidas por lxs jóvenes, son participaciones que reparan en comunidad y que me atrevo a considerarlas, como acciones tejedoras que avanzan hacia la transformación social.

Por tanto, esta investigación aporta a comprender, que cuando en una comunidad educativa se pretende trabajar alrededor de la sexualidad, la propuesta es problematizar la heteronormatividad, de manera que involucre un diálogo participativo y un quehacer comunitario.

Primero, porque como lxs mismxs jóvenes indicaron, se necesita de la participación de toda la comunidad, encaminada a procesos reflexivos sobre sus propios privilegios y vidas invivibles, pensando que la sexualidad es transversal a la comunidad educativa.

Además, trabajar la heteronormatividad desde un quehacer comunitario incentiva a la concientización personal y colectiva; para tratar de desbaratar lo aprendido, lo incuestionado en cuanto a sus cuerpxs, afectos, deseos y pasiones. También, genera aprendizajes colectivos sobre el sufrimiento e incentiva a proponer nuevas formas de vida, desde acciones situadas y concretas en las que la participación juvenil es la clave del proceso comunitario. Apunta a la transformación social de una comunidad más justa en sus cotidianidades.

Es así que cuando se trabaja desde el quehacer comunitario, es preciso distinguir al mejoramiento de la transformación social. En este caso el mejoramiento "refiere a acciones específicas, centradas en problemáticas puntuales y que buscan incrementar el bienestar de quienes son afectados por estas situaciones, sin modificar las condiciones de injusticia que las producen" (Berroeta, 2014, p.23). Por tanto, se pensaría en realizar acciones de inclusión a las personas LGBTIQ+ en el Liceo, considerándoles como lxs otrxs. Además, intervenir de manera única e individual con quienes no respondan a la heteronormatividad, creando para ellxs ajustamientos especiales en el espacio educativo, solamente cuando se lo necesite. Como indica Montero (2010), se trata solo de cuidados paliativos, mas no de cambios profundos. No es solo responsabilidad de la comunidad LGBTIQ+ combatir la

heteronormatividad, es un tema que pertenece a toda la comunidad. Se debe combatirlo sin desvincular a lxs unxs de lxs otrxs.

En cambio, si se apunta a la transformación social, se pretende “una comprensión política y psicológica integrada del poder, el bienestar y la justicia” (Prilleltensky, 2008 en Berroeta, 2014, p.23). De esta manera se invita a generar procesos que mantengan una crítica permanente en contra de los procesos de normalización, pero también cuestionar las normas que se usan para pensar. Procesos tanto a nivel individual como social que transformen la calidad de vida de la comunidad, donde se parte de las necesidades y vivencias de la propia gente de manera situada. En donde lxs jóvenes sean consideradxs como seres comunitarios; es decir, sean personas que se forman en la comunidad educativa desde los vínculos afectivos entre pares y desde sus redes con profesores, las familias y compañerxs; teniendo la posibilidad de ser escuchadxs y valoradxs en sus experiencias cotidianas. El ser considerados como seres comunitarios está relacionado al estar en común, que sea un común que respeta la heterogeneidad, autenticidad y resista el individualismo. Por tanto, me refiero a una cohesión comunitaria que lxs proteja y encamine en su sexualidad.

La transformación social, en este caso, apunta a procesos de reflexión que busquen autonomía corporal, autodeterminación sexual y poder de decisión en sus emociones y relaciones sociales, que involucren a todxs lxs actores del Liceo. Comprender que la heteronormatividad oprime y domina de manera transversal a todas las personas en el espacio educativo. La transformación social necesita cuestionar privilegios, incomodar y resistir para proponer cambios estructurales acordes a la comunidad educativa.

Finalmente, considero que esta investigación aporta a la construcción de un sistema educativo más justo, vivible y sano para su comunidad. Incentiva a que otras comunidades educativas, construyan espacios participativos y horizontales de reflexión sobre la cotidianidad que viven sus estudiantes, profesores y familias alrededor de las limitaciones, prohibiciones y morales aprendidas bajo un sistema heteronormativo. Pudiendo así, ser un primer paso para prevenir sufrimientos, juventudes invisibilizadas, reconstruir puentes rotos entre el mundo adulto y las juventudes y comprender que las comunidades educativas cumplen un rol primordial en la sexualidad de las juventudes.

Además, no olvidar articular estas deconstrucciones, de forma interseccional, con otras luchas que permiten comprender mejor otras disputas tan naturalizadas como lo son el racismo, la desigualdad de clase, la discriminación a personas con discapacidad y el adultocentrismo, dentro de los espacios educativos.

No quiero terminar sin dejar algunas inquietudes que me surgieron en el proceso de la investigación y me invitan a seguir cuestionándome con otras juventudes.

Sobre las estrategias que usan lxs jóvenes para resistir la heteronormatividad, es claro que son el resultado de un complejo proceso de reflexión crítica que han venido realizando en su diario vivir y que aún queda mucho por cuestionar y yo me pregunto ¿Qué opinan lxs adultos de la comunidad educativa sobre estas acciones?, ¿qué acciones en conjunto tanto adultxs y jóvenes podrían realizar como estrategias de resistencia?, ¿cuál es el rol de la comunidad educativa frente a esta situación? ¿qué necesita la comunidad educativa para realizar cambios sugeridos por lxs jóvenes?

También, me surgen interrogantes hacia la psicología comunitaria en los espacios educativos, ¿cómo no generar miedos y rechazo en las familias, principalmente, al hablar de diversas formas de vivir la sexualidad, sin que se entienda como libertinaje ni moral, sino de justicia social para todxs?

Y finalmente, en cuanto a las actuales situaciones sociopolíticas latinoamericanas, me pregunto ¿Cómo se va a seguir desarrollando este proceso de resistencia a la heteronormatividad, desde el contexto feminista, que afortunadamente, cada vez crece y se propaga en más países latinoamericanos?, ¿Cómo poder construir alianzas con el feminismo en espacios educativos? y ¿cómo pueden ser impulsadas y bien acogidas otras propuestas como esta, para cuestionar la heteronormatividad, bajo las masivas migraciones contemporáneas en Latinoamérica? Que como fue evidente la cultura y el cruce de culturas es primordial en la deconstrucción de la sexualidad de lxs jóvenes. Y finalmente, ¿Cómo poder sostener estas luchas en estados opresores, que están mostrando, estar liderando a varios de nuestros países de la querida Latinoamérica?

## BIBLIOGRAFÍA

Alpízar, L., Bernal, M. (2003). La Construcción social de las juventudes. Última década, 11(19), 105-123. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008>

Aguilar, R., Linsalata, L., Navarro, M. (2016). Repensar lo político, pensar lo común: Claves para la discusión. ISBN 9786070293665. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/328942387> Repensar lo politico pensar lo comun Claves para la discusion

Álvarez, R. (2004). Las ilustraciones de humor y la masculinidad hegemónica y tradicional. Permanencias en la significación y representación de la virilidad. Investigaciones Sociales Año VIII N.13, pp. 253-274. Lima.

Andréu, J. (s.f.) Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Antolínez, I. & Barbuzano, E. (2015). Elaboración del concepto “frontera” en las mujeres migrantes próximas a redes de trata de personas para la explotación sexual. Capítulo 31, pp. 431-453. En el libro Derechos Humanos Emergentes y Periodismo, Publisher: Equipo de investigación de análisis y técnica de la información, de la Universidad de Sevilla. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/297716706\\_Elaboracion\\_del\\_concepto\\_frontera\\_en\\_las\\_mujeres\\_migrantes\\_proximas\\_a\\_redes\\_de\\_trata\\_de\\_personas\\_para\\_la\\_explotacion\\_sexual](https://www.researchgate.net/publication/297716706_Elaboracion_del_concepto_frontera_en_las_mujeres_migrantes_proximas_a_redes_de_trata_de_personas_para_la_explotacion_sexual)

Arango Cálad, C.A. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11 (1), 70-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811104>>

Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Akal, (2ª ed.). Francia: París.

Bartky, S. L. (1990). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. New York: Routledge.

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bell hooks, Britzman, D., Flores, V. (2016). *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba, Argentina: Bocavulvaria ediciones.

Bello, A., (2018), *Hacia una trans –pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género* Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>

Berroeta, H. (2014). El quehacer de la psicología comunitaria: Coordenadas para una cartografía. *Psicoperspectivas*, 14(2), 19-31. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-352

Bessant, K. (2014). The relational genesis of community: Self–other dialogue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, (Article first published online: 24 JAN 2014) Recuperado en: <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1002/casp.2185> doi: 10.1002/casp.2185

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). LEY NÚM. 20.609. Recuperado de <http://www.leychile.cl/N?i=1042092&f=2012-07-24&p=>

Blyth, A., Almeida, R., Forrester, D., Gorey, A., & Chávez J.J. (2013), *Mejoramiento de edificios escolares en México con participación social: Programa de mejores escuelas*, OECD Publishing, Paris, Recuperado: <http://dx.doi.org.uchile.idm.oclc.org/10.1787/9789264183766-es>.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: Merida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.

Britzman, D. (2010). ¿Qué es esa cosa llamada amor?, en Pedagogías Transgresoras. Córdoba: Bocavulvaria ediciones.

Butler, J. (1990). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós, 2001.

Butler, J. (1997a). Excitable speech. A politics of performativity. London Routledge.

Butler, J. (1997b). Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción. Madrid: Cátedra, 2001.

Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo”, Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2006). Deshacer el género, Barcelona: Paidós,

Butler, J. (2007). El género en disputa. Barcelona: Paidós.

Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago de Chile: Ed. LOM.

Catalán, M. (2017). “ Docentes abriendo las puertas del clóset”. Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en Profesores Homosexuales/Lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/146862>

Chávez, J. (2003). La participación social: retos y perspectivas. México: Plaza y Valdés No.1.

Connell, R. (2001). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre masculinidades y estrategias de género para la escuela. Kikiriki Cooperación educativa, ISSN1133-0589 N. 47, 51-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3097513>

Cruz. S., (s.f). Masculinidad y Diversidad Sexual. Recuperado de <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/reportesalvadorcruz.htm>

Duarte, C. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Revista última Década, Viña del Mar-Chile, CIDPA* (13): 59-77. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/121858>

Duarte, C. (2006a). Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122312>

Duarte, C. (2006b) Cuerpo, Poder y Placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Recuperado de: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Costa\\_Rica/dei/20120710034313/cuerpo.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Costa_Rica/dei/20120710034313/cuerpo.pdf)

Duarte, C. (2013). Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. En: *Revista Última DÉCADA N° 39, CIDPA, Viña del Mar. Páginas 169 - 195. Revista indexada SCielo.*

Duarte, C., Álvarez, C. (2016). *Juventudes en Chile. Miradas de Jóvenes que investigan.* Santiago: Social.

Ema, J. (2004), *Del sujeto a la agencia (a través de lo político)*, Athenea Digital: 6-24. Universidad de Castillas – La Mancha.

Esteban, M. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio.* Barcelona: Bellaterra.

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45. Retrieved May 27, 2018. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2006000200002&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200002&lng=en&tlng=pt)

Feixa, C. (2014). *De la generación a la # Generación, La juventud en la era digital, Nuevos emprendimientos editoriales, S.L., Barcelona.* Recuperado en [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=aLIeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Carlos+Feixa&ots=GRfkvSeTBn&sig=amE\\_UtVFL9xShMZKI\\_wtUOHSaqQ#v=onepage&q=culturas%20juveniles&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=aLIeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Carlos+Feixa&ots=GRfkvSeTBn&sig=amE_UtVFL9xShMZKI_wtUOHSaqQ#v=onepage&q=culturas%20juveniles&f=false)

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Flores, L.M., García, C.A. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. MAGIS. Revista Internacional de investigación en Educación [en línea, 2014,6]. Recuperado de [https://www.thefreelibrary.com/Paradojas de la participacion juvenil y desafios de la educacion...-a0442535772](https://www.thefreelibrary.com/Paradojas+de+la+participacion+juvenil+y+desafios+de+la+educacion...-a0442535772)

Flores, V. (2013). Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía. Argentina: Editora La Mondonga Dark

Flores, V. (2015a). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño, en *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria ediciones.

Flores, V. (2015b). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. En *Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual*. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior nº1. 27 de mayo del 2015. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego.

Foucault, M. (1979). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1: "La voluntad de saber"; Barcelona. Siglo XXI. Pp. 170-171.

Galak, E. (2010). El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>

Galaz, C., Troncoso, L., Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>

Gil, E. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 1 (2), 30-41. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.50>

Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana De Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>

Graciela Alonso, Ruth Zurbriggen, Valeria flores, G. H., y Rodríguez, Mariela Domínguez, P. R. (2008). Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas. Recuperado desde: [http://www.larevuelta.com.ar/articulos/PF\\_2008\\_08\\_11.html](http://www.larevuelta.com.ar/articulos/PF_2008_08_11.html)

Gómez, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. Granada. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_2\\_3/CARMEN JURADO GOMEZ01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_2_3/CARMEN JURADO GOMEZ01.pdf)

Guasch, O. (2006). Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género, Editorial Bellaterra: Barcelona, España.

Guasch, O. (2007). La crisis de la heterosexualidad. Barcelona: Editorial Laertes.

Guerra, L. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(1). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1477>

Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra.

INJUV. (2015). Octava Encuesta Nacional de Juventud. Instituto Nacional de Juventud. Gobierno de Chile. Recuperado de [http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro\\_Octava\\_Encuesta\\_Nacional\\_de\\_Juventud.pdf](http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro_Octava_Encuesta_Nacional_de_Juventud.pdf)

Izquierdo, M. J. (1998). El malestar en la desigualdad. Madrid: Cátedra.

Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. *Ediciones de las Mujeres*, (24), 63-81.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la Identidad Masculina. *Ediciones de las Mujeres*, (24), 49-62.

Korol, C. (2007). Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular. Editorial el Colectivo: Buenos Aires, Argentina.

Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En publicación: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>.

Lamas, M. (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En Lamas, M. (comp.) El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México D.F.: PUEG, UNAM, 327-366.

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Laertes: Barcelona

Leccardi C., Feixa C. (2011). El concepto de Generación en las teorías sobre la juventud. Última Década N. 34 p. 11-32. CIDPA. Valparaíso.

Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. Revista Electrónica De Investigación y Docencia. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formació%20Inicial/Educació%20Universitaria/Publicacions/La%20Formacion%20en%20Educacion%20Intercultural%20del%20Profesorado%20y%20la%20Comunidad%20Educativa.pdf>

Martínez, V., Canales, C., Valdivieso, P. (2018). Cuaderno de Trabajo N. 1. Programa de Proximidad Comunitaria: Santiago de Chile: Universidad de Chile

Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. Apuntes de Psicología, 2004, Vol. 22, número 2, págs. 187-211. ISSN 0213-3334

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: editores siglo XXI.

Mead, M. (1997). Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación. Barcelona, Gedisa.

Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones Críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual. *Educação & Realidade*, 42(2), 673-686. Epub 23 de febrero de 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623656193>

Ministerio de Educación. (2005). Informe Final. Comisión de Evaluación y recomendación sobre Educación Sexual. Gobierno de Chile. Serie Bicentenario. Recuperado de [http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2011/08/Informe\\_Final.\\_Comision\\_de\\_Evaluacion\\_y\\_Recomendaciones\\_sobre\\_Educacio.pdf](http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2011/08/Informe_Final._Comision_de_Evaluacion_y_Recomendaciones_sobre_Educacio.pdf)

Ministerio de Educación (2009). Establece la ley general de educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.movilh.cl/documentos/LGE.pdf>

Ministerio de Educación (2013). Formación en sexualidad, afectividad y género. Unidad de Transversalidad Educativa. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/formacion-para-la-vida/sexualidad-afectividad-y-genero/>

Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social*, número 18. Perspectiva ciudad México. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19577>

Montero, M. (1996). La participación: significado, alcances, límites. En Hernández (Coord) *Participación- Ámbitos, retos y perspectivas* (p.7-20) Cesap. Caracas, Venezuela.

Montero, M. (2007). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, M. (2010). Cinco tesis psicopolíticas para la construcción de ciudadanía. *Revista Alteridad*, 8, 8-21.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/111253940/Morgade-Aprender-a-ser-mujer-aprender-a-ser-varon>

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad\\_y\\_prevencion\\_Discursos\\_sexistas\\_en\\_la\\_escuela\\_media.pdf](http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevencion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf)

Morgade, G. (2008). Educación, Sexualidades, Géneros. Tradiciones teóricas y experiencias en un campo en construcción. En Morgade, G. Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia. Paidós. Buenos Aires.

Morgade, G. (2011): Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Compilado por: Buenos Aires: La Crujía. Recuperado de <http://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb35d5a09ba015f5932e0ae07b6>

Piñeyro, M. (2016). Stop Gordofobia y las panzas subversas. Edición especial para FEA: Chile

Platero, R. (2012). Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Ediciones Bellaterra: Madrid, España.

Portillo, M., Urteaga, M., González, Y., Aguilera, O., Feixa, C. (2012). De la generación x a la generación @.: trazos transicionales e identidades juveniles en américa latina. Última década, 20(37), 137-174. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000200007>

Prilleltensky, I. (2008). Understanding, resisting, and overcoming oppression: Towards psychopolitical validity. American Journal of Community Psychology, 31(1), 199-202.

Rich, A. (1996). Heterosexualidad Obligatoria y existencia lesbiana. Revista d' Estudis Feministes (Nº10). Recuperado de <http://www.mpisano.cl/psn/wpcontent/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf>

Rotondi, G., (2012). Agremiación y acción juvenil en espacios educativos de Córdoba, Argentina. *Palabra*, 12(12), 204-219. Recuperado de <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/86/80>

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, Carole. *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/245040450/Gayle-Rubin-Reflexionando-Sobre-El-Sexo-Notas-Para-Una-Teoria-Radical-de-La-Sexualidad>

Sabsay, L. (2011), *Fronteras sexuales: espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Paidós: Buenos Aires.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Edición Traficantes de sueños: Madrid.

Silvia, J., Méndez, L. (s.f). *Cuerpos y Metáforas*, Estudio de los significados culturales del cuerpo y las sexualidades juveniles. Fondecyt. Antofagasta, Chile.

Stern, A. (1950). *Filosofía de la risa y del llanto*. Buenos Aires, Ediciones Imán. 272 pp.

Tedesco, J.C. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis del trabajo. Recuperado en: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-03.pdf>

Tomasini, M., & Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns De Psicologia*, 16(1), 181-199. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199>

Traver, J; Sales, A; Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115052007.pdf>

Urteaga, M. & Sáenz, R. (2012). "Juventudes, género y sexos. Resituando categorías". México, Vol.10, Núm 27, Centro de Investigación.

Valentín Letelier. (2015). Proyecto educativo institucional Liceo Valentín Letelier, Recoleta, Santiago. Recuperado de

<http://www.recoleta.cl/wp-content/uploads/2015/07/PEI-Liceo-Valentin-Letelier.pdf>

Villegas, Fernando. “Ruego a Ud. tenga la bondad de irse a la cresta”. Editorial Sudamericana, Santiago de Chile marzo 2009 (Primera edición). Pp. 46-50

Weeks, J. (1998). “Sexualidad”, Capítulo 2: La invención de la sexualidad (P.21-46), México D.F.: Paidós, PUEG, UNAM.