



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

**Significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio.
Un estudio Cualitativo en el Liceo Confederación Suiza (Comuna de Santiago Centro)**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación
Mención currículo y comunidad educativa.**

Claudia Andrea Fonseca Carrillo

Director(a): Ximena Azúa Ríos

Santiago de Chile, año 2017

Nombre del autor: Claudia Andrea Fonseca Carrillo

Profesora guía: Ximena Azúa Ríos

Grado académico obtenido: Magister en Educación. Mención Currículo y Comunidad Educativa

Título de tesis: Significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio. Un estudio Cualitativo en el Liceo Confederación Suiza (Comuna de Santiago Centro)

Resumen:

La presente investigación tiene como objetivo comprender los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio. Para el estudio se escogió el Liceo Confederación Suiza, de la comuna de Santiago Centro. La metodología de esta tesis es de carácter cualitativo; un estudio de casos, con estudiantes de segundo y tercero medio. A través de este estudio, buscamos aproximarnos a los modos presentes de regulación de los cuerpos. La racionalidad escolar hace circular supuestos de género masculino/femenino, sexo, etc., sin embargo, en la actualidad estas dinámicas se han complejizado en un marco de transformaciones culturales- globales-, en la que el disciplinamiento sobre los cuerpos ha cedido hacia formas más flexibles y de auto-regulación. El estudio contempló entrevistas, grupo focal, observaciones y revisión documental, para acercarnos a los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes, en un espacio escolar en la que se presentan dinámicas de desregulación desde los/as estudiantes y la normativa escolar, sobre las modulaciones de los cuerpos de los/as estudiantes, que estarían embebidos y atravesados por la dinámicas sociales y culturales, contemporáneas.

Fecha de graduación: 24 de enero de 2018

Datos personales del autor: claudiafonsecac@gmail.com

Palabras claves: cuerpo, estudiante, género, sexo.

*Dedicada a Alex Fonseca, profesor, artista y corporalidad en variación,
fuera de la heteronorma y los estereotipos del género.*

Agradezco la colaboración y escucha profunda de Miguel Ángel Fonseca.

Agradezco a los y las estudiantes del “Confe” por sus transgresiones corporales, por hacer de su cuerpo/a un campo de expansión, un espacio de significación.

INDICE

CONTENIDO	
CAPITULO 1: EL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA	1
1.1PROBLEMA	6
1.2 OBJETIVO GENERAL	6
1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS	6
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DEL LICEO CONFEDERACIÓN SUIZA	6
CAPITULO 2: ANTECEDENTES EMPIRICOS Y TEORICOS	11
2.1ANTECEDENTES EMPIRICOS	11
2.2ANTECEDENTES TEORICOS	14
2. 2.1TEORIA SOBRE EL CUERPO	14
2.2.1.1EL CUERPO: RELACIÓN SEXO – GÉNERO	15
2.2.1.2EL CUERPO: CONSTRUCCION SOCIAL, CULTURAL E HISTORICA	17
2. 2.2TRANSFORMACIONES CULTURALES Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES	20
2. 2.3LA ESCUELA: CONSTRUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL CUERPO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES	26
CAPITULO 3: MARCO METODOLOGICO	30
1.PERSPECTIVA METODOLOGICA	30
2.TIPO DE DISEÑO	31
3.TIPO DE ESTUDIO (ESTUDIO DE CASO)	32
4. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	33

4.1 OBSERVACIÓN	33
4.2 GRUPO FOCAL	34
4.3 REVISIÓN DOCUMENTAL	35
4.4 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	35
5. UNIDAD DE ANÁLISIS Y MUESTRA	36
6. PLAN DE ANÁLISIS	36
6.1 TÉCNICAS DE ANÁLISIS	36
6.2 PROCEDIMIENTO INTERPRETATIVO	37
CAPITULO 4: INTERPRETACIÓN	38
4.1 PRIMER NIVEL DE INTERPRETACIÓN: DESCRIPTIVO - PRE-INTERPRETACIÓN	38
4.2 SEGUNDO NIVEL DE INTERPRETACIÓN: INTERPRETACIÓN DE CATEGORIAS Y TRIANGULACIÓN	68
CONCLUSIONES	93
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	97

CAPITULO 1

EL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA

A partir de las reformas educacionales y curriculares en los años noventa, se han generado nuevas dinámicas en los sistemas educativos (Cox, 2005; García Huidobro, 2001). En el contexto de dichas reformas emergen nuevas problemáticas ligadas con la desigualdad social y educativa. En este escenario, se producen investigaciones que abarcan temáticas vinculadas como desigualdad educativa y la pobreza en los contextos escolares (García Huidobro, 2004; 2007; García Huidobro y Bellei, 2003; Raczynski & Muñoz, 2005), y más específicamente las transformaciones de la escolaridad desde fines del siglo XX (Popkewitz, 1996, 1994; Da Silva, 1998, 2000a, 2000b). Las investigaciones en el ámbito de la Educación y la Sociología de la Educación han abordado tanto los modos en que se ha producido la segmentación escolar (Baudelot & Establet, 1990), como también la homogeneización en la escuela (Varela y Álvarez Uría, 1991). El sistema educativo y la segmentación escolar (Cox, 1989; García Huidobro, 1989). En este campo de transformaciones, esta investigación se propone comprender los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes, en el presente. Entendemos que la vida escolar, históricamente, ha involucrado un conjunto de estereotipos, naturalizaciones directamente ligadas con la acción sobre los cuerpos en la escuela, una máquina estetizante señala Pineau (2011). En ese marco, los dispositivos de disciplinamiento sobre los cuerpos pueden ser descritos en términos de esos modos estéticos de la vida escolar donde, por ejemplo, las prácticas de aseo y vestido constituyen aspectos clave en la homogenización de la población infantil (Di Pietro & Pineau, 2008; Dussel, 2000; Youdell, 2006).

La conformación moderna de la escuela participó y actuó en la configuración de los cuerpos de los estudiantes. La racionalidad de la escuela, en particular, el dispositivo escolar, hace circular supuestos en relación a los cuerpos, vinculados a la condición económica, masculinidad/feminidad, sexualidad; promoviendo estereotipos respecto a los cuerpos de los/as estudiantes. Pineau (2011) refiere a "...la escuela como "máquina estetizante" (...) como un dispositivo capaz de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y

modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (p. 96). Dichos procesos, configuraron lógicas disciplinarias y de control sobre los cuerpos, a través del mobiliario, vestuario, distribución y control de los tiempos de clases, organización espacial, distribución del alumnado en grupos, manuales y códigos de comportamiento. Foucault (1984) plantea que en la escuela moderna, “...la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se haya definido; a cada movimiento le están asignadas una dirección (...) su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder” (p.156). Respecto a la normalización, Foucault expone que la norma, “...circulará de lo disciplinario a lo regulador, que se aplicará al cuerpo y a la población y permitirá controlar el orden disciplinario del cuerpo (...) La norma es lo que puede aplicarse tanto al cuerpo que se quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar” (2006, p. 204). Las sociedades del disciplinamiento supusieron, entre otros aspectos, modos de control y prácticas directas sobre los cuerpos ligadas con aquello que el autor llamó la normalización de las conductas y la producción de cuerpos dóciles. Respecto a la normalización en la escuela y el disciplinamiento de los cuerpos, la escuela ha cumplido con la función de regular los cuerpos de los estudiantes, a partir de los dispositivos de control (Deleuze, 1990) - discursos legitimados-, promoviendo cierto tipo de cuerpo e invisibilizado otros, a partir estereotipos de género, sexualidad, masculinidad, feminidad, entre otros (Morgade & Alonso, 2008; Morgade, 2001; Rabak, 2000; Gore, 2000). Asimismo, Moreno (2005) menciona que “los diferenciadores, como pueden ser fuerte, patriótico (...) vigoroso, resistente (...) viril, sano, culto, industrioso, obediente, dócil, femenino, fecundo, eficiente, competitivo, limpio, bello (...) son signos (...) que siguen orientando de modo relevante –aunque se crean superados– buena parte del «labrado corporal» que se realiza...” (p. 174). A lo largo de la época contemporánea, dichas dinámicas de la institución escolar, se han complejizado y transformado, las lógicas del disciplinamiento ceden cada vez más hacia formas flexibles de regulación de las conductas y los cuerpos en la escuela (Rose, 1999; Dean, 1999), en un marco de transformaciones culturales, globales, (Touraine, 1997), en la cual se presenta una sobrevaloración del cuerpo y de las estéticas que se re-producen en los cuerpos (Lipovetsky & Serroy, 2015; Cabot, 2007; Rosales, 1999, entre otros). Al respecto, Sibia (2008) plantea que actualmente se

presenta un nuevo contexto donde “...el aspecto corporal asume un valor fundamental (...) el cuerpo se torna una especie de objeto de diseño. Hay que exhibir en la piel la personalidad de cada uno y esa exposición debe respetar ciertos requisitos. Las pantallas – de la computadora, del televisor, del celular...expanden el campo de visibilidad...” (p.130). Pérez y Piñero (2003) mencionan que “...hoy en día es pertinente hablar de un creciente proceso de estetización de la vida. Y, desde luego, que los jóvenes no son inmunes al abrumador bombardeo visual que se propone desde los medios...” (p.112).

Desde el ámbito de la investigación educativa, en relación a los medios de comunicación y el cuerpo, Bueno (2006) expone cómo las imágenes televisivas, de las revistas, etc., muestran los cuerpos bellos y deseables de adolescentes que ascienden al “estrellato”, desde los cuales “...podemos describir un poco [de] esa discursividad de elogio a un cuerpo que se hace bello y deseable de determinada manera, y que se asocia a aquello que Jurandir Freire Costa (2001) llama cultura de las sensaciones, cultivo de una ‘subjetividad exterior’” (Bueno, p.168). En este marco, en la racionalidad escolar seguirían coexistiendo estereotipos y naturalizaciones respecto al cuerpo, en un presente, donde la norma y la homogeneidad ceden en aras de la diferencia y la modulación de las conductas (Rose, 2007). Por otra parte, Pérez Gómez plantea que la escuela es “...un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados (2004, p.13). La configuración corporal, desde la racionalidad escolar, se tensionaría con los significados que los estudiantes le otorgarían a sus cuerpos, ya que, las experiencias de los estudiantes están implicadas en sus formas de habitar la escuela¹; pues sabemos que el cuerpo es una producción cultural y contingente en tanto es producido y re-producido en un contexto histórico, social, cultural, político, etc. (Le Breton, 2002a; 2002b). Le Breton (2002b) menciona que “el cuerpo existe (...) gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asimilar los comportamientos del medio ambiente. Pero el aprendizaje de las modalidades corporales (...) prosiguen durante toda la vida según las transformaciones sociales y culturales que se imponen en el estilo de vida...” (p. 9), promovándose modos de regulación según sexo (mujer/hombre) (Butler, 2002), modos de alimentación para producir un cuerpo saludable, modos de transitar de los cuerpos en el espacio escolar, modos de disposición corporal permitidos; biopolíticas sobre los cuerpos (Esposito, 2006). Por otra parte, Butler (2007) menciona que el cuerpo “...que siempre ha sido

¹ ...tales como, gustos musicales, sexualidad, intereses socio-culturales, etarios, etc.

considerado un signo cultural, limita los significados imaginarios que origina, pero nunca se desprende de una construcción imaginaria” (p.150). Esto último, adquiere relevancia en escuelas denominadas vulnerables, ya que, estos espacios escolares son visibilizados a partir una serie de marcadores y delimitaciones espaciales, que categoriza e inscribe los cuerpos de los/as estudiantes. De este modo, el cuerpo adquiere relevancia en el espacio escolar, en tanto blanco y objeto de saber, y consecuentemente intervenido y producido a partir de dispositivos de control, entendiéndose que ahí actúan procedimientos de inclusión y exclusión escolar (Youdell, 2006; Skliar, 2002; Veiga-Neto, 2001), que se contrastarían con los significados que los estudiantes le otorgan a sus cuerpos, las estéticas de uso, sus procesos de identificación, que desde los debates de la teoría poscolonial, no son estáticos sino que identidades en movimiento (Hall, 2003; Bhabha, 2002, entre otros) y en proceso de desidentificación constante (Romero, 2007); produciéndose un choque entre la institución escolar y la cultura social en la que se han construido los/as estudiantes (Pérez Gómez, 2004). En el marco de la investigación en educación en Chile, son recientes los trabajos que aborden los modos de regulación de los cuerpos desde esta perspectiva y más aún cuando se trata del estudio de las formas presentes de dicha regulación en la cotidianidad de la escuela. En este sentido, se recuperan aquí los estudios realizados desde la teoría queer y educación (Talburdt & Steinberg, 2005), como también la teoría poscolonial y educación (Planella, 2006). Estos estudios, son considerados tanto por sus debates conceptuales como por sus aportaciones a la comprensión y construcción del cuerpo, en tanto blanco de regulación de la escuela, y por sus contribuciones en la comprensión de los modos de producir y reproducir la desigualdad en y a través de la escuela. Asimismo, se encuentran estudios que abordan y problematizan el cuerpo, desde el área de la Educación Física, sin embargo, no son estudios directos al tema de la presente investigación. En este sentido, la presente investigación, es relevante tanto como temática de investigación, como también, por las transformaciones contemporáneas del contexto cultural, que presenta disonancias entre la configuración de la escuela y las construcciones de las subjetividades de los/as estudiantes, encontrándonos “...atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas (...) la escuela vigente en la actualidad y que hemos conocido prácticamente inalterable (...) ya hace muchas décadas, corresponde a la cultura moderna” (Pérez Gómez, p.11). En este sentido, los estereotipos, los dispositivos que circulan en la escuela; generarían una disonancia, ya que, presentan modos de denominar qué y cómo es el cuerpo de un estudiante, configurando concepciones estáticas, normativizadas en relación al cuerpo (sexo, feminidad, virilidad, etc.).

Constituyendo vectores que no siempre se condicen con los significados que los estudiantes le otorgan a sus cuerpos. Rose (2007) menciona que las "...modificaciones en las racionalidades y tecnologías de gobierno también han involucrado un creciente énfasis en la responsabilidad de los individuos para gestionar sus propios asuntos..." (p. 4). En este sentido, las políticas de la vida como modos de regulación, apuntan a que sean los propios sujetos quienes gestionen esas regulaciones, es decir, se autorregulen en las lógicas propias que supone la era del gerenciamiento. Asimismo, los estudiantes en las escuelas son convocados a gerenciar el yo, un autogobierno en el cual el poder de regulación y producción, dependería del sí mismo. Este estudio busca aproximarse a las desregulaciones, a los modos en que los/as estudiantes identifican sus cuerpos, sus estéticas, etc., más allá de las naturalizaciones, modos de control, estereotipos de género, que circulan en el espacio escolar. En este estudio, es relevante preguntarnos qué significados le otorgan al cuerpo los y las estudiantes, para comprender los significados que los/as estudiantes le otorgan a sus cuerpos. Como ya se ha dicho, el espacio escolar- la escuela- ha sido configurado como un espacio de control y regulación, en el cual el cuerpo es limitado por normativas, reglamentos disciplinarios, que han sido pensados desde fuera de los y las estudiantes - adultocentrismo, sexología, ergonometría, etc.-; y que se sustentan en estereotipos y naturalizaciones de género, que han permanecido en la racionalidad escolar, respondiendo a formas pretéritas de comprender el cuerpo, y que en la actualidad se presentan desbordadas por las transformaciones culturales y demandas sociales, que impactan en el espacio escolar (equidad de género, transgenerismo, diversidad sexual, etc.). Configurando un/a estudiante en los márgenes de la heteronormatividad. En dicho marco, se considera un aporte para la investigación en educación, acercarnos a las desregulaciones, la flexibilización, transgresiones de los cuerpos, en un espacio escolar donde la normalidad de lo que se comprende como cuerpo del estudiante, está puesta en paréntesis, desbordando los límites de los supuestos que las escuelas enuncian, a través de los dispositivos pedagógicos, currículum, proyectos educativo, libros de estudio (Espínola, 2015; Lillo, 2016). Por otra parte, es necesario mencionar que en los alcances de este proyecto de investigación, es contribuir a re-pensar el currículo y programas educativos; superando las naturalizaciones y estereotipos sobre el cuerpo, que circulan en los espacios escolares.

1.1 PROBLEMA

¿Qué significados le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Confederación Suiza?

1.2 OBJETIVO GENERAL

- Comprender los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Confederación Suiza.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las características que le atribuyen al cuerpo los y las estudiantes.
2. Conocer las regulaciones que le atribuyen al cuerpo de los y las estudiantes, la normativa disciplinaria del liceo.
3. Caracterizar los ideales de cuerpo con los que se identifican los y las estudiantes.
4. Conocer las estéticas con que identifican su cuerpo los y las estudiantes.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DEL LICEO CONFEDERACIÓN SUIZA A-13

El Liceo Confederación Suiza A-13 depende de la Municipalidad de la comuna de Santiago. Actualmente cuenta con una matrícula de 370 estudiantes, y presenta un IVE del 75%². Este liceo imparte una enseñanza científico-humanista de 1ero a 4to año de enseñanza media. Desde el año 2016, el establecimiento educacional cuenta con cinco 1eros medios y cuatro cursos por nivel, desde 2do a 4to medio. Desde 3ro medio, se diferencia la enseñanza científico humanista, en biólogo, humanista, matemático y artístico. El plan de estudio del liceo se estructura en 44 horas, con horas de ampliación del plan de estudios regular dispuesto por el MINEDUC. Por otra parte, el establecimiento cuenta con un programa de Desarrollo Personal (asignatura) que se imparte desde 1ero a 4to medio, en el cual se abordan aspectos centrados en identidad de género, identidad juvenil, procesos de autoconocimiento, entre otros. Asimismo, los y las estudiantes pueden optar dentro de las asignaturas de idioma, entre inglés o francés. Con relación a los antecedentes históricos del establecimiento; el Liceo Confederación Suiza sería el ex. Liceo N°10 de Santiago, fundado el 4 de abril de 1956 bajo el decreto N° 1734 del Ministerio de Educación de

² índice de vulnerabilidad escolar

Chile. Sus primeras dependencias se ubicaron en unas salas de la Escuela Matta, ubicada en la calle Santa Rosa, con cuatro cursos, dos de primero de humanidades, segundo y tercero de humanidades. El año 1958 fue trasladado a la calle Argomedo 352. A partir de lo que se menciona en la reseña histórica, en dichas dependencias, el liceo N° 10 no habría contado con las condiciones para albergar a un colegio, considerando que era un espacio para el uso habitacional de una familia no para estudiantes. En la reseña del liceo se dice que:

Cuando se encontraba en Argomedo, se produjo una de las primeras “tomas” de un liceo que se registra en la historia de la educación chilena, cerraron impidiendo la realización de las actividades diarias, el cual no entregarían hasta (...) la construcción de un edificio nuevo y la expropiación de todas aquellas casas donde existían prostíbulos y negocios de dudoso prestigio. Debido a esta acción de los alumnos y a la misma presión producida por la opinión pública, manifestada a través de la prensa, comenzó un juicio de expropiación en contra de las casas de diversión, situadas entre las calles Diez de Julio, Lira y Portugal, entablado por el Ministerio de Tierras y Colonización. Así desapareció lo que un popular diario de la época tituló “el pecador barrio de los callejones”. (Reseña Histórica, Liceo Confederación Suiza, 2017).

Posterior a las expropiaciones realizadas, se comienza la construcción del edificio del liceo en la calle General Urriola 680, y en el año 1968 es trasladado. El año 1983 se solicita por parte de la unidad educativa del liceo – en aquellos años-, que se nombrará Liceo Confederación Suiza. La solicitud de cambio de nombre se da bajo la rectoría de Juan Kehr Bachmann, que era de descendencia Suiza. El cambio de nombre del establecimiento escolar, fue autorizado por la secretaría de educación regional el 28 de octubre de 1983. Con relación a la misión y visión institucional, se menciona que la misión del liceo:

...aspira posicionarse en una comunidad democrática, crítica e intercultural centrada en el desarrollo de múltiples aprendizajes y capacidades de todos y todas, mediante experiencias educativas innovadoras, desafiantes y contextualizadas, que aporten a la formación integral de jóvenes para que éstos se constituyan como actores de transformación en los distintos procesos sociales y culturales. (PEI, 2013-2018, p.4).

Respecto a su visión dicen que:

Somos un liceo público, científico humanista, con un currículum que posibilita el desarrollo en todas las áreas del conocimiento y de los múltiples talentos cognitivos, artísticos y deportivos, desde una perspectiva crítica y participativa, que construye desde la diversidad proyectos de vida en lo que se conecten un sentido de logro personal con un sentido de realización social. (PEI, 2013-2018, p.4).

El proyecto educativo institucional PEI, actualizado el año 2015, menciona que sus valores como comunidad estarían enfocados en la responsabilidad, tolerancia y participación. En relación a la participación, el proyecto educativo refiere a la organización y desarrollo de instancias de participación, resolutivas, que contribuyan a la gestión y desarrollo del proyecto educativo. Entre las instancias de participación se mencionan, el consejo escolar resolutivo, el equipo de gestión ampliado, el consejo de jefes de departamento, el comité de seguridad escolar, el consejo de jefes de curso o reuniones de nivel, el comité de interculturalidad y el comité de género. El proyecto educativo institucional plantea que el manual de convivencia busca, “Definir lineamientos básicos para mantener una sana convivencia escolar entre todos los integrantes de la comunidad del Liceo Confederación Suiza en sintonía con su Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque de derechos, intercultural y de género” (PEI, p.5). Por otra parte, se expresa la relevancia de fomentar la participación y compromiso de todos los integrantes de la comunidad, para el desarrollo de un clima que promueva la participación y tolerancia, a nivel de convivencia escolar (Actualización del PEI, 2015). Respecto a las evaluaciones estandarizadas de medición como el SIMCE, PSU, etc., el PEI expresa que:

De manera más tradicional el adquirir conocimientos o habilidades que se traduzcan en buenos índices de medición estandarizados (notas, SIMCE, PSU) son otras de las obsesiones del sistema escolar que inevitablemente caen en una lógica centrada en los contenidos o de perfil academicista (...) Hoy sabemos que este paradigma que acabamos de señalar se encuentra en una situación de crisis que obliga a rescatar miradas, enfoques y prácticas, que sin ser muchas de ellas nuevas, buscan poner al centro del proceso educativo al estudiante y sus

necesidades. En esta línea declaramos que la educación debe plantearse como tarea el acompañar los procesos de desarrollo de la identidad de nuestros jóvenes. (p. 7).

Con relación a los resultados SIMCE del establecimiento, el año 2012 el resultado obtenido por estudiantes de 2° año de enseñanza media fue, 240 puntos en comprensión lectora y 235 puntos en matemáticas. El año 2013 los y las estudiantes de 2do medio deciden no rendir el SIMCE, no presentándose resultados de esta evaluación a la fecha. El plan de estudios presenta dentro de la planificación de horas y asignaturas, el Programa de Desarrollo Personal y los Talleres JEC. Los talleres que se implementan en el liceo van desde danza, teatro, muralismo, radio, hip-hop, yoga, etc. Estos talleres se promueven tras una consulta realizada a los estudiantes, es decir, son iniciativas de talleres a partir de lo expresado por los estudiantes en noviembre del 2013. Se promueve la muestra pedagógica de los talleres al finalizar el semestre (PEI, 2015). El programa de desarrollo personal, se plantea el desarrollo de aspectos de identidad y género. Este programa menciona que:

Cómo reconocemos y expresamos nuestras emociones y cómo nos reconocemos en ellas supone un ejercicio que no es neutral sino que hay que situar cultural y, por tanto, históricamente, desde lo que entendemos por lo masculino y lo femenino, con las condicionantes propias de una sociedad que define con pretendido sello de “naturalidad” este lugar que cada uno ocupa. En el marco de un proyecto educativo que se instala con una perspectiva crítica es necesario abordar con nuestros jóvenes ese campo de roles y lugares que la estructura social y cultural asigna a cada uno (PEI, p.11)

Por otra parte, dentro de los programas complementarios dentro del proyecto educativo de esta comunidad, se encuentran en funcionamiento en el liceo, cuentan con un Programa de Integración Escolar (PIE) y un Programa de Educación Integral en Sexualidad. Respecto al Programa de Educación Integral en Sexualidad, desde el año 2014 comenzó implementarse con los 1eros y 2dos medios del establecimiento, en el proyecto educativo institucional, se menciona “que busca estimular y fortalecer el desarrollo de conductas responsables y saludables en el ámbito de la sexualidad; contribuir a mejorar la autoestima y a prevenir embarazos, ITS y VIH, en las y los adolescentes y jóvenes” (p.12). Finalmente, podemos

mencionar que el Liceo Confederación Suiza se plantea como una comunidad educativa comunitaria, que busca fortalecer los vínculos con diversas organizaciones comunitarias e instituciones, más allá del espacio escolar, para transmitir la experiencia como proyecto educativo, como también para que las organizaciones e instituciones con las que se vinculan, aporten al proyecto educacional que se está desarrollando en el establecimiento escolar.

CAPITULO 2

ANTECEDENTES EMPIRICOS Y TEORICOS

2.1 ANTECEDENTES EMPIRICOS

En el marco de la investigación en educación, no se presentan investigaciones directas respecto al tema de estudio de esta tesis. Por otra parte, es necesario mencionar que en Chile, son recientes los estudios que abordan las formas presentes de regulación de los cuerpos, en particular, desde los y las estudiantes en las escuelas. De este modo, se presentan aproximaciones temáticas y/o estudios que aportan a los objetivos de esta investigación como alcances y acercamientos, a la problemática del cuerpo, desde las desregulaciones y transgresiones de los y las estudiantes. Recientemente, en diciembre del año 2016, fue publicada una investigación³ realizada en el Liceo Confederación Suiza, que aborda las transformaciones y desregulaciones de los aspectos disciplinarios del liceo, reconfigurando los ámbitos trazados en la convivencia escolar. Si bien, no problematiza de manera directa el tema de esta investigación, desarrolla aspectos involucrados en esta tesis. Bergerson (2016) desarrolla el proceso de renegociación de la convivencia escolar en el movimiento estudiantil chileno, desarrollando su investigación en el Liceo Confederación Suiza, conocido como el “Confe”. En dicha investigación, se menciona que hasta el año 2010 asistir a clases con el uniforme incorrecto era considerada una falta mediana. “Además, esta sanción podía aplicarse debido a detalles pequeños, tales como se expresan el Manual de 2010: las alumnas necesitaban llevar un “(...) jumper holgado azul, de un largo moderado no superior a 10 cm. sobre la rodilla”, mientras que los alumnos necesitaban “(...) presentarse diariamente rasurado, no corresponde el uso de bigote, barba o pera” (p. 35)” (Bergerson, p. 288). Sin embargo, tras las transformaciones en el espacio escolar y exigencias de los y las estudiantes, el uniforme escolar habría quedado a la elección de un uniforme alternativo. Otro de los aspectos de transformación o desregulación que alude el investigador, es en relación al SIMCE. El año 2012 los estudiantes de segundo medio se niegan a rendir esta evaluación, y desde ese año en

³ Bergerson, D. (2016). «No somos ratones»: renegociando la convivencia escolar en el movimiento estudiantil chileno. *Temas de Educación*, 2 (22), 281-301.

adelante no presentan resultados en este sistema de medición nacional. Esta fue una decisión de los y las estudiantes del liceo, modificando los parámetros conocidos o instituidos desde el sistema escolar. En este sentido, se recogen estos hallazgos en la investigación – cualitativa-, como una aproximación, a los procesos y dinámicas transgresoras de los aspectos normativizados o del conocido disciplinamiento escolar, de parte de los/as estudiantes del establecimiento. De esta manera, se considera que este espacio escolar, presenta una tensión entre lo instituido y las subjetividades- estudiantes- del liceo, siendo un aspecto relevante de indagar en este estudio. En lo que respecta a estudios vinculados a educación sexista, ocupándose de la problemática de las construcciones de género en el espacio escolar; recogemos los aportes del compilado Educación No Sexista (Palestro, Lillo, Azúa, González, Armas, et.al, 2016), en el cual se articulan investigaciones en el marco de la educación chilena, visibilizando investigaciones y reflexiones en cuanto al sexismo en la educación, la producción de estereotipos de género, la heteronormatividad, la violencia machista, la omisión de lo femenino en los programas de estudio, entre otros. En este sentido, se considera una aproximación – significativa-, en lo que respecta a las co-construcciones y reproducciones del cuerpo en las escuelas, ya que, a partir de parámetros y categorías ligadas al sexo y a las naturalizaciones del género, se demarcarían los bordes de los cuerpos inteligibles como estudiantes. Con relación a investigaciones del ámbito educativo, vinculadas a la temática del cuerpo, encontramos que esta temática ha sido abordada desde la Educación Física (Moreno, 2005; 2009; Galak & Napolitano, 2009; Gallo, 2009). De los estudios, en dicha área, recogemos a Moreno (2005; 2009). Moreno (2009) plantea que “...la experiencia corporal escolarizada visible en un sin número de prácticas (físicas, expresivas, higiénicas, disciplinarias, deportivas, etc.), en tanto experiencia estética, presupone un despliegue espacial (social), temporal (social y personal), corporal⁴...” (p.160). Si bien dichas lógicas de control, operan sobre los cuerpos tanto de docentes como de estudiantes, importa aquí centrarse en las prácticas de estetización corporal de los/as estudiantes.

Asimismo, se encuentra la publicación *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela*, de la normalidad a la diferencia. Compilado por Graciela Morgade y Graciela Alonso (2008).

⁴ Un cuerpo (estudiante) que modelar a partir de prácticas de higiene, disciplinarias, del vestir, etc.

Esta publicación recoge investigaciones en relación a la configuración de los cuerpos y sexualidad, en escuelas Argentinas. Sin embargo, es un antecedente en investigación para esta tesis, ya que, dichas investigaciones se desarrollan en relación a la construcción de género, la categoría del sexo, en el contexto de la escuela; abordando las diferenciaciones y los modos en que estos constructos operan en el espacio escolar; como producciones sociales de los cuerpos. Con relación a otros estudios vinculados con la temática del cuerpo, se encontró la compilación *Cuerpos y Metáforas* (Silva & Méndez, 2012) (ensayos, reflexiones en relación a la temática del estudio), el marco del FONDECYT N°1110301. Esta compilación, recoge los resultados de la investigación desarrollada con jóvenes de enseñanza media de colegios municipalizados y privados de la ciudad de Antofagasta. Este estudio se focaliza en los significados culturales del autocuidado corporal y prevención sexual, recogiendo los significados culturales que le otorgan los jóvenes, a la sexualidad y el cuerpo. Este estudio es un acercamiento a la presente investigación, ya que, aborda la temática de la sexualidad y el cuerpo con estudiantes de enseñanza media. Como también, en los guiones temáticos del estudio, aborda la construcción de género a través de preguntas y/o temas que apuntan a este aspecto implicado en configuración del cuerpo. Asimismo, es necesario mencionar, que dentro del corpus teórico, se teoriza en relación al cuerpo desde autores tales como, Le Breton y Butler; siendo autores fundamentales para problematizar la temática del cuerpo. Por otra parte, Parra (2011)⁵ presenta una investigación que aborda la temática del cuerpo, sin embargo, la mirada de esta investigación se centra en el disciplinamiento del cuerpo de estudiantes de educación básica, y se focaliza en el disciplinamiento desde los profesores hacia los estudiantes. En este sentido, si bien el tema de estudio es el cuerpo, esta investigación se delimita a los modos de control y disciplinamiento del cuerpo, lo que dista de la presente investigación, que se focaliza en los modos de des-regulación y transgresión de los cuerpos desde los y las estudiantes. Asimismo, dicha investigación se desarrolla en educación básica, y el presente estudio se desarrolla en un liceo con estudiantes de enseñanza media. En relación al corpus teórico, se usan autores tales como Le Breton y Foucault; que son parte del presente estudio, no

⁵ Proceso de disciplinamiento del cuerpo en el sistema escolar chileno: Estudio de Caso de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Santiago. Tesis de magister Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad. U. de Chile.

obstante, la investigadora delimita su estudio a la semántica del cuerpo, siendo un enfoque distinto a este estudio que aborda las de-construcciones y significados que le otorgan los y las estudiantes a sus cuerpos. Si bien, se presentan diferencias en la mirada y formas de abordar la investigación sobre el cuerpo; se considera este estudio como un antecedente para la temática de investigación en el marco del sistema escolar chileno. Los estudios citados y mencionados anteriormente, contribuyen a los intereses del presente estudio, con las temáticas que abordan, considerando que el cuerpo se encuentra configurado desde el género, sexo, sexualidad, aspecto físico, etc.; el cuerpo sería una construcción. En este sentido, estas investigaciones contribuirían con sus distintos enfoques, aproximaciones y diferencias, como antecedentes a la temática - de estudio -del cuerpo.

2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.2.1 Teoría sobre el cuerpo

La concepción y comprensión del cuerpo es abordada a partir de los autores/as Butler (2002; 2007), Le Breton (2002a; 2002b). Estos autores han discutido y problematizado la noción y la construcción del cuerpo. Para acercarnos a dicha problematización- el cuerpo-, lo haremos en primer lugar a partir de Judith Butler, es decir, la construcción del cuerpo desde los constructos del género y la categoría del sexo, y luego desde los aportes de Le Breton, en relación al cuerpo como un constructo social y cultural, que cambia- sus significados y valoraciones- influenciado por el medio e historia personal del sujeto. Con relación a los significados, Deleuze y Guattari (1985) señalan que “...el significante aparece dos veces, una vez en la cadena de elementos con respecto a los que el significado siempre es un significante para otro significante, y en segunda vez en el objeto separado del que depende el conjunto de la cadena y que expande sobre ella los efectos de significación” (p.214). A esto agregan que “No hay significancia independiente de las significaciones dominantes, no hay subjetivación independiente de un orden establecido de sujeción. Ambas dependen de la naturaleza y de la transmisión de consignas en un campo social determinado” (2002, p.85). Asimismo, Derrida (1989) dice que, “pues la significación “signo” se ha comprendido y determinado siempre, en su sentido, como signo-de, significante que remite a un significado, significante diferente de su significado. Si se borra la diferencia radical entre significante y significado, es la palabra misma

“significante”, la que habría que abandonar...” (p.386). En este sentido, los significados sobre el cuerpo se manifestaría como parte de una simbolización personal y colectiva, en una pantalla simbólica en la que circulan constructos sobre el cuerpo. De esta manera, el cuerpo se configuraría a partir de una cadena de significados, significantes, que presenta disyunciones y movimientos entre lo que se visibiliza del cuerpo y lo que se enuncia sobre este. Sobre las visibilidades, Deleuze (1987) menciona que, “Las visibilidades no se confunden con elementos visuales o más generalmente sensibles [ya que] lo que se ve nunca aparece en lo que se dice, y a la inversa” (pp. 80 y 93).

2.2.1.1 El cuerpo: relación sexo-género.

En lo que respecta a la problematización del cuerpo, Butler (2002) menciona que el cuerpo sería una construcción, y que:

...concebir el cuerpo como algo construido exige reconcebir la significación de la construcción misma. Y si ciertas construcciones parecen constitutivas, es decir, si tienen ese carácter de ser aquello "sin lo cual" no podríamos siquiera pensar, podemos sugerir que los cuerpos (...) sólo viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos esquemas reguladores (p.14).

Dicho lo anterior, la categoría del sexo y los constructos del género, operarían como parámetros regulatorios para concebir los cuerpos, diferenciándolos a partir del sexo - categoría biologicista-, en hombre/mujer y generizados como masculino y femenino. Con relación al sexo la autora menciona que, “...no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos (...) el poder de producir - demarcar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla” (p.18). El sexo, sería una categoría para diferenciar los cuerpos, construyéndolos a partir de esta distinción, que a su vez controla. El sexo no es algo estático, sino que más bien un proceso que se materializaría mediante la prácticas reguladoras del sexo y la reiteración de dicha norma (se es mujer, se es hombre). En este sentido, es un constructo en el tiempo, un proceso de materialización en los cuerpos. La materialización del sexo en el cuerpo, y su diferencia sexual, es pensada desde una heterosexualidad (hombre/mujer). Las prácticas regulatorias del sexo, configuran y posibilitan la existencia material del cuerpo, en términos generizados, masculino/femenino. Sin embargo, el sexo no sería algo dado, más bien es un constructo

sobre los cuerpos, como una norma cultural, un saber –poder que opera sobre el cuerpo, delimitando los marcos de los cuerpos inteligibles como mujer/hombre, y dejando en sus fronteras a los cuerpos que se desregulan desde la diferenciación sexual (homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad). En este sentido, el sexo se configuraría como una ficción, ya que, no hay referencia de un cuerpo “puro o idéntico” al discurso sexuado que configura los cuerpos. De este modo, los cuerpos inteligibles dentro de la normatividad, son un signo pensado y significado previo (a-priori) a los cuerpos materiales. El cuerpo sería considerado un signo cultural, una marca, que es pensada y leída desde construcciones imaginarias de la matriz o pantalla simbólica. Butler (2002) dice que “La idealización del cuerpo como una totalidad espacialmente limitada, caracterizada por un control ejercido mediante la mirada, se le presta al cuerpo mismo como su propio autocontrol” (p.122). En este sentido, la fisura emerge en cuanto a la imposibilidad de la existencia de cuerpos que respondan a la norma en forma pura e ideal, y que a su vez se visibilicen dentro de los campos generizados, delimitados como masculino y femenino. De esta manera, los cuerpos materiales se aproximan, distancian y se mueven dentro fronteras de lo sexuado y del género. Respecto a lo anterior, Butler (2007) dice que:

Si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. Si por el momento presuponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de «hombres» dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las «mujeres» interpreten sólo cuerpos femeninos. (p.54)

Los cuerpos no pueden ser pensados como reales, ya que, dichos límites son construidos a partir de una heterosexualidad naturalizada, en el cual el dato biológico (hombre o mujer) es pensado como una esencia para pensar en un cuerpo masculino o femenino. En este sentido, el género se construiría a partir de una serie de actos, que se reiteran o iteran, que se materializarían en el cuerpo a partir del género. De este modo, sería un acto performativo, que se anticipa y se reproduciría “...a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados. (Butler, 2007, p.9), comprendidos como masculinos y femeninos. Por tanto, concebir el género como un

producto del sexo de referencia, significaría pensar el género inscrito en cuerpos y morfológicamente esencializados, es decir, mujer igual a feminidad, hombre igual a masculinidad. Una determinación que negaría otras posibilidades, tales como, hombre generizado femenino y sexuado como hombre, entre otras. “La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo” (Butler, p.17), es decir, los cuerpos serían contingentes y no un dato ontológico. Butler (2007) menciona que “...es justamente el momento en el que ya no estamos seguros de que el cuerpo observado sea de un hombre o de una mujer. La vacilación misma entre las categorías constituye la experiencia del cuerpo en cuestión” (p.28). En este sentido, para la autora los sexos deben colocarse en duda, aunque en apariencia sean binarios. Asimismo, el género no necesariamente se constituye como una forma coherente o continuo del sexo, ya que, se intersectarían aspectos devenidos de clase, etnia, etc., que confluyen en la construcción del género. De esta manera, pensar en una unívoca feminidad o masculinidad, niega la configuración de los cruces culturales y sociales, que influyen en los constructos del género. En este sentido, no es posible separar el género de su contexto ni contingencia. Por tanto, “los géneros «inteligibles» son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler, p. 72). Dicho lo anterior, el género no puede ser considerado como un atributo del sexo, ya que, en el experiencia misma del cuerpo, se presentaría en un constante movimiento; un siendo y no un ser ontologizado. Por tato, pueden coexistir múltiples formas de ser feminidad y masculinidad, cruces y choques entre estas, como múltiples formas de sexualidad, fuera de los parámetros de la heteronormatividad. En este sentido, Butler (2007) expone que “Los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados. No obstante, como portadores creíbles de esos atributos, los géneros también pueden volverse total y radicalmente increíbles” (p.275).

2.2.1.2 El cuerpo: construcción social, cultural e histórica.

Con relación a la construcción social, cultural e histórica del cuerpo, Le Breton (2002a) menciona que, el cuerpo cambia a partir de transformaciones económicas, religiosas, etc., que otorgan valoraciones y significados a los cuerpos. El autor señala que “...para que la

“individuación a través de la materia”, es decir, a través del cuerpo, sea aceptable en el plano social, habrá que esperar el desarrollo del individualismo” (p.29), es decir, para que el cuerpo sea considerado en su materialidad como cuerpo, primero fue que delimitado en su materialidad. En este sentido, con la emergencia de la individuación “El individuo deja de ser el miembro inseparable de la comunidad (...) y se vuelve un cuerpo para él solo (...) Con el nuevo sentimiento de ser un individuo (...) el cuerpo se convierte en la frontera precisa que marca la diferencia entre un hombre y otro” (pp.43 y 45). Sin embargo, en la diferenciación y demarcación de la diferencia, “La imagen del cuerpo no es un dato objetivo, no es un hecho, es un valor que resulta, esencialmente, de la influencia del medio y de la historia personal del sujeto” (Le Breton, p. 149). De esta manera, tanto las representaciones del cuerpo, como los saberes construidos en relación a este, van a depender de la visión de mundo, estado social, de la definición de persona que esté involucrada. En este sentido, el cuerpo sería un constructo simbólico y no una realidad en sí. “El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más aprehensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural” (Le Breton, p.14), que en las sociedades occidentales, ha sido construido en base a saberes devenidos de la biología y medicina, superponiéndose como los campos de comprensión del cuerpo. De esta manera, el cuerpo en las sociedades occidentales contemporáneas, implica remitirse a los campos del saber fisiológico y anatómico, es decir, al conocimiento biomédico sobre el cuerpo. En este sentido, el contexto social y cultural, en el cual se encuentra inmerso el cuerpo, configura las formas y/o condiciones de existencia de éste. Le Breton (2002a) menciona que “En una misma trama social, las sensaciones, la expresión de las emociones, los gestos (...) las posturas, las normas que rigen las interacciones (...) todas las figuras corporales son compartidas por los sujetos en un estrecho margen de variaciones” (p.121), en la interacción social-corporal con otro/a. El autor expone que “Gisela Pankow, en su reflexión la clínica de la psicosis, distingue dos ejes cuyo entrecruzamiento estructura, existencialmente, la imagen del cuerpo (...) forma (...) y de un contenido: es decir la imagen de un cuerpo como un universo coherente y familiar” (Le Breton, p.146). A dichos aspectos Le Breton agrega dos; el conocimiento sobre el cuerpo a partir del contexto social y el valor social del cuerpo. Este último aspecto, estaría

vinculado con el "...juicio social respecto a los atributos físicos que lo caracterizan (lindo/feo, joven/viejo, alto/bajo, flaco/gordo, etc.). De acuerdo con la historia personal y con la clase social en que se estructura su relación con el mundo, el sujeto se apropia de un juicio que marca con su impronta la imagen que hace del cuerpo" (p.146). En relación a lo anterior, Le Breton dice que "Estos cuatro componentes dependen del contexto social, cultural, interpersonal y personal, sin el que sería impensable la imagen del cuerpo" (p.146). Por tanto, la imagen del cuerpo sería una reproducción y co-construcción que se configura a partir del cruce de aspectos culturales, sociales, interpersonales y la propia historia –personal- de las subjetividades. El cuerpo estaría atravesado por transformaciones culturales-sociales, desde las cuales la forma corporal se impondría, como también la juventud e higiene del cuerpo. Dichas transformaciones, se vendrían promoviendo desde los años sesenta, sin embargo, han tomado -cada vez - más relevancia y práctica en los cuerpos. Al respecto, Le Breton menciona que:

Hoy se está produciendo un cambio en ciertas normas sociales (...) emerge otro umbral de sensibilidad (...) Aparecen nuevas maneras de hablar del cuerpo (...) Un ardid de la modernidad hace pasar por liberación de los cuerpos lo que sólo es elogio del cuerpo sano, joven, esbelto, higiénico. La forma, las formas, la salud, se imponen como preocupación (...) Pero el hombre no siempre tiene el cuerpo liso y puro de las revistas o de las películas publicitarias (...) raramente responde a este modelo. De este modo, se explica el éxito actual de las prácticas que sirven para ejercitar el cuerpo (2002a, p.133)

Así, el gimnasio para modelar el cuerpo, la alimentación dietética, la cosmética, entre otras., serían algunas de las tecnologías que se promocionan para el logro de las expectativas o ideales de cuerpo. Por tanto, el cuerpo está situado en un entramado de sentidos y significaciones, que se configuran a partir de imaginarios, ideales y valorizaciones –sociales- del cuerpo; que presentan variación, continuidad y/o discontinuidad histórica, dependiendo de la contingencia social-cultural en la cual se co-construyen. De esta manera, "La apariencia corporal responde a una escenificación (...) Implica la vestimenta, la manera de peinarse y de preparar la cara, de cuidar el cuerpo (...) un modo cotidiano de ponerse en juego socialmente, según las circunstancias" (Le Breton,

2002b, p.81), que responderían a la pertenencia social y cultural, como también a las influencias de la moda. Asimismo, en la apariencia y escenificación del cuerpo, se colocaría en juego el peso, la masa corporal, las cualidades estéticas, etc., que orientan la mirada, clasificando y ubicando el cuerpo –mirado-, a partir de valoraciones y estereotipos físicos del cuerpo.

2.2.2 Transformaciones culturales y construcción de identidades.

Con relación al concepto de cultura, Pérez Gómez (2004) releva dos aspectos:

...en primer lugar, el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos simbólicos que constituyen la red de significados compartidos, de modo que se eviten las interpretaciones unilaterales y reduccionistas. En segundo lugar, su naturaleza implícita, el carácter tácito, dado por supuesto, de la mayoría de sus contenidos. Las culturas funcionan como patrones de intercambio precisamente porque forman una coherente red de significados compartidos que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten en marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la intervención de los agentes. (p.16)

Respecto a la cultura y la escuela, Pérez Gómez refiere al espacio escolar como un espacio en el cual se cruzan diferentes culturas, que impregnarían las transacciones simbólicas y los sentidos sobre los cuales se desarrollarían los significados de los individuos. En este sentido, para el autor “La cultura (...) es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres (...) Como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional...” (Pérez Gómez, p.17). De este modo, la escuela en el marco de la cultura, sería un espacio de entrecruces culturales y significados, siempre contingentes, que hace de la escuela un espacio ambiguo, cambiante; constantemente influido por las dinámicas de la vida contemporánea. En el marco del modelo neoliberal, la globalización y las transformaciones económicas, se presenta la tendencia hacia la flexibilización y desregulación del mercado. Transitando

desde un modelo centralizado y de control homogéneo de la gestión y producción, a la desregulación de éstos; como una nueva dinámica de control y producción. La desregulación, promueve el consumo, la eclosión de los medios de masa (televisión, internet, etc.), a la par de la revolución electrónica de fines del siglo pasado (XX); como un medio para cautivar y satisfacer las individualidades. “El consumo de masas está siendo sustituido (...) por un consumo diversificado (...) es decir, la búsqueda permanente de nuevas envolturas y apariencias externas diversificadas de productos similares para que puedan aparecer con capacidad de satisfacer necesidades distintas” (Pérez Gómez, p.84). En este sentido, se generan transformaciones a nivel de pensamiento, ideas, símbolos, ligado a lo mediático. “Los medios de comunicación, y en particular el medio televisivo, constituyen el esqueleto de la nueva sociedad” (p. 103). Por otra parte, los medios de comunicación, en el marco del modelo económico y sus dinámicas de desregulación, no publicitan solo la venta de objetos (a través de la publicidad y televisión), sino que también ideas, valores, formas de “ser”, etc., que circulan en el mercado e influyen en la cultura. A través de los medios de comunicación, se re-producen estereotipos a partir de representaciones audiovisuales. “Los estereotipos que genera y difunde el discurso audiovisual de la televisión son prioritariamente de índole sensorial, intuitivo, por lo que se mantienen independiente de su fundamento racional (...) Así podemos comprobar cómo se difunden y reproducen estereotipos sociales sobre las diferencias en función del sexo, la raza, las clases sociales” (Pérez Gómez, p. 110); promoviendo una asimilación irreflexiva, en relación a los estereotipos y contenidos que circula en los ámbitos de la cultura. En este sentido, la cultura operaría como un marco de regulación desde el cual se producen pautas culturales dominantes- legitimadas-, que a su vez, mantienen las representaciones y las dicotomías, entre lo que se considera cultura legitimada y no. Reforzando los marcadores de la diferencia (las mujeres son..., los hombres son...). Spivak (2010) menciona que “«cultura» es también un regulador de cómo conocemos: el famoso doblete de la capacidad-de-saber de Foucault (...) es la «cultura» en el nivel básico (...) cualquier «cultura» en funcionamiento es un juego de diferencias” (p. 346), ya que, desde la regulación y control de la cultura legitimada- hegemónica-, circulan imágenes en relación a la feminidad, la masculinidad, etc. En las sociedades postindustriales, la cultura de la imagen, la apariencia, se impondrían, así

como su constante cambio, poder efímero y su temporalidad. Lipovetsky (1996) problematiza en respecto a la moda, los planos hegemónicos imperantes, lo fashion, que circula en el mercado capitalista. El autor menciona que “La cultura de masas se ha sumergido en la moda en tanto en cuanto ésta gravita alrededor de figuras de un encanto y un éxito prodigioso, que provocan adoración y entusiasmos extremos: ídolos y stars” (p.242), a través de los cuales se proyectan imágenes sobre la sensualidad, las divas, lo masculino, lo femenino, la belleza, etc. En la actualidad, y sus formas presentes, “las exigencias del mercado en la vida cotidiana y en particular por medio de la publicidad audiovisual confunden cada vez más (...) el ser y el aparecer: las apariencias sustituyen a la realidad al conseguir el efecto pretendido” (Pérez Gómez, p. 122), transformándose en pura estética, moda, exhibición de una idílica juventud y el cuerpo que se desea alcanzar. Así, las subjetividades, en el marco de la desregulación, son convocadas a producirse, auto-regularse y gestionar sus propios asuntos como existencias. Por otra parte, la masificación de cámaras digitales, celulares con cámara, así como la utilización de medios de comunicación, tales como Facebook, entre otros., han ayudado a construir ciertos cuerpos y subjetividades. “Cada vez más, hay que *aparecer* para *ser*. Porque todo lo que permanezca oculto, fuera del campo de la visibilidad -ya sea dentro de sí, encerrado en el hogar o en el interior del cuarto propio- corre el triste riesgo de no ser interceptado por ninguna mirada” (Sibilia, 2008, p.127). En este sentido, los cuerpos serían convocados a diseñarse y producir “...sus contornos (...) Así como la subjetividad es necesariamente (...) encarnada en un cuerpo; también es siempre (...) embebida en una cultura intersubjetiva” (Sibilia, p.20). La imagen del cuerpo sería construida en relación a los vectores⁶ que producen y reproducen las subjetividades en sus procesos de auto-regulación. Hay que constituirse como una subjetividad visible, no pasar desapercibido, ya que, el cuerpo es emplazado a visibilizarse a partir de la producción de su estética y labrado corporal. Por otra parte, Lipovetsky y Serroy (2015) aluden a la ruptura de la belleza generizada y pensada para las mujeres, que

⁶No hay duda de que esas fuerzas históricas imprimen su influencia en la conformación de cuerpos y subjetividades: todos esos vectores socioculturales, económicos y políticos ejercen una presión sobre los sujetos de los diversos tiempos y espacios, estimulando la configuración de ciertas formas de ser e inhibiendo otras modalidades. (Sibilia, 2008, p.19)

en “La sociedad estética hipermoderna se distingue también por la nueva relación que tienen los hombres con la belleza. Las prácticas masculinas de embellecimiento fueron desacreditadas sistemáticamente desde el siglo XIX: el hombre no estaba hecho para ser bello” (p.297). Sin embargo, las transformaciones en el campo de la belleza, no han logrado terminar con las estéticas ligadas a los sexos. En este sentido, los autores dicen que “Ninguna sociedad puede escapar a la exigencia de simbolizar y poner en escena la diferencia de géneros” (p. 299), ya que, persisten las inscripciones de las diferencias sexuales y del género. Asimismo, la moda ha tendido a diversificarse, en tanto, presentaría multiplicidad y campos de posibilidad que no tienden hacia la homogenización de las masas, sino que a la singularización de las subjetividades. “La moda, hasta hace poco, imponía una tendencia homogénea (...) Ya no es así: ahora vivimos en una época de moda policéntrica (...) en la que los valores de la autonomía y la profusión de estilos permiten la emancipación de los sujetos” (Lipovetsky & Serroy, p.303). Las transformaciones en el ámbito de la belleza y la moda, han incidido en los jóvenes, en tanto, “Son ya innumerables las modas propiamente adolescentes y juveniles: piercing, trenzas tipo <<rasta>>, gorras puestas al revés, calzado sin atar...” (Lipovetsky & Serroy, p.305). En este sentido, se podría escoger la apariencia y/o imagen personal del cuerpo que se busca alcanzar. Los innumerables looks, modas y estéticas corporales –contemporáneas-, han dejado en la ambigüedad y en paréntesis, la diferencia según sexo. En este sentido, no es de extrañarse ver prendas ceñidas al cuerpo en hombres, depilación de cejas, cabellos tinturados de colores, uñas pintadas, aretes, piercing, etc., lo que se expresaría como una reconducción de la división sexual del aspecto corporal (Lipovetsky & Serroy, 2015). Asimismo, la proliferación del tatuaje y piercing, “ha pasado a ser un signo estético, una forma de convertir el cuerpo en obra de arte con fines estrictamente personales” (pp.310-311). Una marca en la propia piel como un efecto sobre el cuerpo, y a su vez, como un acto de singularización del sujeto. En este sentido, ya no se trata de producir cuerpos dóciles, sino que la misma idea de normalidad en relación a los cuerpos se pone en entredicho (Rose, 2009). Las transformaciones en los medios de comunicación, la moda, las tendencias a la singularización del cuerpo, confluyen en el espacio escolar, son parte de la cultura experiencial de los y las estudiantes. La escuela no queda fuera de las dichas

transformaciones contemporáneas, sino que convive con ellas en el entrecruce de las culturas en la escuela. Para Cabot (2007) la “estetización generalizada es una de las etiquetas que se han utilizado para designar una confusa constelación de fenómenos e ideas que se dan en nuestros días y que tiene en común una sobrevaloración del aspecto visual de los objetos y/o personas en detrimento de otros aspectos” (p.67). De este modo, la cultura social, con los giros en el mercado, las modas, las desregulaciones en las apariencias y los modos de vestir de los cuerpos, los campos de proliferación del internet, Facebook y las cámaras, promueven nuevos campos de identidad que atraviesan a los y las estudiantes de las escuelas; convocándolos a plasmar sus campos identitarios a través de la estetización de sus cuerpos. La estetización del cuerpo, “...la obsesión y el culto al cuerpo (...) se ha hecho característico de nuestra cultura, hay una evidente intención de forma, una estetización que realiza el dominio de lo otro, en este caso el cuerpo. Mediante diversas prácticas y abstinencias (...) se trata de convertir el cuerpo en algo estético, de modelarlo, de acercarlo a cierto modelo ideal (...)Una obsesión de carácter estético que coincide con la progresiva estilización y estetización de todos los productos e imágenes de la cultura” (Rosales, 1999, p.202). En este sentido, la estetización de los cuerpos de los/las estudiantes se tensionaría con los dispositivos pedagógicos de las escuelas, en tanto vectores de comportamiento y modelamiento del cuerpo, ya que, promueven prácticas de estetización corporal pretéritas (uso de uniforme sexuado, presentación personal, etc.) que se dislocan de las estetizaciones corporales contemporáneas. Asimismo, el espacio escolar delimita que entra y queda fuera de su racionalidad; invisibilizando los cuerpos que no se ciñen a los parámetros instituidos. Los estudios poscoloniales, han problematizado la construcción de la diferencia como identidades unívocas y estáticas (etnia, raza, clase, mujer, hombre, blanca, etc.). Autores como Bhabha (2002), Hall (2003), problematizan la identidad ligada a patrones culturales que fijan, por tanto, naturalizan al otro. Bhabha (2002) plantea la necesidad “...de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales” (p.18). En relación a la identidad, Hall (2003) expone que “...las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no ser; no <<quiénes somos>> o <<de dónde venimos>> sino en qué podríamos convertirnos (...) Las identidades en consecuencia, se constituyen dentro de la

representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma” (pp.17-18). La concepción de una identidad univoca y estática, comprendería las diferencias como “excluyentes” de la identidad que se estaría representando. En este sentido, y siempre en base a los planteamientos de Hall, hablar de identidad implicaría demarcar los bordes de la identidad de la cual se habla y que- supuestamente- se porta. Sin embargo, la identidad presenta la imposibilidad de ser “encarnada”, ya que, los procesos de identificación tendrían un espacio y tiempo, en el cual las subjetividades se identifican y desidentifican en la contingencia. De este modo, los cuerpos nombrados desde diferencia visibilizan los cuerpos de la diferencia (cómo somos, cómo son los otros); ayudando a reforzar una concepción ontológica sobre el cuerpo. En el marco de las transformaciones y cambios en la vida contemporánea (social, cultural, etc.), la identidad es un campo de posibilidad que se encuentra en constante cambio, es decir, los y las estudiantes no pueden ser pensados como identidades univocas que responden a categorías fijas de sexo, género, estéticas, modas, etc., ya que, las subjetividades se mueven entre los bordes de lo nombrado identidad, dislocando los estereotipos y/o representaciones fijas. Por otra parte, respecto al cuestionamiento de la identidad como categoría fija y estática. Las aportaciones feministas de autoras como Lorde (1996), Smith (1983), Moraga (1981), entre otras., problematizan las *diferentes diferencias* como una forma de visibilizar las diferencias al margen de la categoría fija de identidad; a saber “mujer negra”, “mujer latina”, etc. En este sentido, las *diferentes diferencias* amplían los modos de nombrar y construir la diferencia, tensionando los binarismos. Sin embargo, no sólo existen diferentes diferencias sino que se “...articulan y se refuerzan mutuamente” (Romero, p.162), siendo contingentes, en tanto presentan procesos de identificación y desidentificación desde las subjetividades. Romero (2007) plantea que “Quizá sea el momento de generar una perspectiva *interseccional* que no entienda las diferentes diferencias como una suma de identidades o como una fragmentación, sino como algo que va actualizando en cada práctica pertenencias y exclusiones en contextos diversos” (p.162). De este modo, la concepción de *interseccionalidad* nos permite tensionar la construcción de identidades estáticas que delimitan a los/as estudiantes a ciertas estéticas corporales en desmedro de otras.

2.2. 3 La escuela: construcción y reproducción del cuerpo de los y las estudiantes.

La conformación moderna de la escuela, re-produce los cuerpos de los estudiantes a partir de parámetros de normalidad/anormalidad; naturalizando conductas y estereotipos de un estudiante. Los binarismos desde los cuales son pensados los estudiantes, comprenden regulaciones sobre el sexo, género, cognición, etc. Dichas regulaciones implican la producción de dispositivos pedagógicos (textos escolares, organización y distribución del espacio escolar, mobiliario escolar, etc.), como también narrativización respecto al vestido y disposiciones del cuerpo. Noyola (2000) plantea que el pensamiento pedagógico moderno, se sustentaría en las ideas kantianas que refieren a que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción (...) [en la cual] el hombre es niño pequeño, educando y estudiante” (p. 3). Por otra parte, Pineau (2009; 2011) refiere a la expansión y transformación del espacio escolar, suscitada en el siglo XIX y XX. Durante aquellos siglos se implementaron aspectos que unificaron y homogenizaron las escuelas, tanto en su dinámica institucional como en su infraestructura, con la creación de evaluaciones, prácticas divisoras, sanciones, etc., que ubican a la escuela como una “máquina estetizante” (Pineau, 2011) que debía garantizar la uniformidad de grandes colectividades. Foucault (2003) se refiere a la escuela, a la prisión, al ejército, como espacios de disciplinamiento de los cuerpos. “La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo...” (pp.141-142). En este sentido, la racionalidad escolar promueve prácticas divisoras que refuerzan la normalización y regulación de los cuerpos de los y las estudiantes, a partir de dispositivos pedagógicos. Los dispositivos pedagógicos en las sociedades del disciplinamiento, supusieron modos de control y prácticas sobre los cuerpos, ligadas con aquello que Foucault llamó la normalización de las conductas y la producción de cuerpos dóciles. En este sentido, “Los agenciamientos concretos de la escuela, del taller, del ejército (...) efectúan integraciones a partir de sustancias calificadas (niños, trabajadores, soldados) y de funciones finalizadas (educación, etc.), hasta llegar al Estado que aspira a una integración global, si no es al

universal Mercado” (Deleuze, 1987, p.64). La escuela desde los planteamientos de Foucault, organiza y distribuye a los cuerpos, que son el blanco y objeto del discurso de poder. Foucault (2003) menciona que “El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido — la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo” (p. 4). La organización del espacio y tiempo escolar, construye y produce los cuerpos de los estudiantes a partir del saber-poder sobre este otro/a. El autor dice que:

Pienso que desde el siglo XVIII hasta comienzos del XX, se ha creído que la dominación del cuerpo por el poder debía ser pesada, maciza, constante, meticulosa. De ahí esos regímenes disciplinarios (...) que uno encuentra en las escuelas, los hospitales, los cuarteles (...) y después, a partir de los años sesenta, se da uno cuenta de que este poder tan pesado no era tan indispensable como parecía, que las sociedades industriales podían contentar-se con un poder sobre el cuerpo mucho más relajado. (Foucault, 1984, p.79)

Por otra parte, respecto a los constructos sobre el cuerpo, sexo y género, se presenta una continuidad en los estereotipos y naturalizaciones sobre el cuerpo del/la estudiante. Rabak (2000) alude a la relación del cuerpo con la sexualidad, en la cual se sostiene la dualidad biologicista hombre/mujer como una categoría para construir y producir el cuerpo del estudiante. Una producción y normalización, a partir de lo que se considera una sexualidad masculina y femenina. El autor expone que “En el caso de la educación sexual, la autoridad para determinar tales verdades reside principalmente en las ciencias humanas, como la biología humana, la genética, y la psicología, que desde principios del siglo XX, han aportado una legitimación general para teorías sobre papeles sexuales y de género masculino y femenino” (Rabak, p.171), moldeando los cuerpos a partir de un parámetro heterosexual. A pesar de que las sexualidades y el género normalizado, se encuentra en debate, los discursos curriculares mantienen una perspectiva normalizadora del comportamiento humano, en la cual el cuerpo sexuado debe responder a la heterosexualidad. Al respecto Rabak menciona que “...encontramos discursos curriculares en los que se institucionalizaron y se institucionalizan las normalizaciones sobre el comportamiento humano. Tal como ha teorizado Michel Foucault (...), las continuas y variables conceptualizaciones (aunque sean construcciones normalizadas en cualquier

momento dado por lo que se refiere al comportamiento sexual masculino, femenino y adolescente) han pasado a ser parte de la gobernación de los individuos” (Rabak, p. 170). Siendo los dispositivos pedagógicos- como el curriculum- los que “han permitido que determinadas prácticas pedagógicas (...) participen de las múltiples formas mediante las que se gobiernan las vidas de los escolares” (Rabak, p.170); distinguiendo y categorizando los comportamientos considerados apropiados e inapropiados. El cuerpo, la sexualidad, es naturalizado como heterosexual, en tanto, sigue colocando énfasis en la reproducción femenina y en cuerpos sexuados masculino/femenino. Morgade (2006) expone que en la educación sexual se impondría un modelo biologicista, biomédico y moralizante sobre los cuerpos de los estudiantes. El modelo biologicista, abordaría la sexualidad desde la genitalidad y aparato reproductor masculino y femenino. Excluyendo otras maneras de pensar la sexualidad (gays, lesbianas, etc.). El modelo biomédico, aborda la educación sexual focalizándose en la enfermedad y sus efectos. Por otra parte, el modelo moralizante, enfatizaría en “cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad (...) desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias (...) de los/as jóvenes (...) poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia.” (p.2). Suponiendo una serie de prejuicios sociales y estereotipos, en relación al cuerpo sexuado de los jóvenes, en un contexto en el que los medios de comunicación expanden los constructos de la sexualidad. Las imágenes que circulan en los medios publicitarios transmiten y refuerzan estereotipos, modos de “ser” mujer y hombre, que confluyen en los constructos que los y las jóvenes, en este caso estudiantes. Estos se configuran como “ideales” en torno al cuerpo, que son legitimados y valorizados en el mercado, y publicitados y ofrecidos como lo deseable. Asimismo, las expectativas y los valores “establecidos para “lo femenino” y “lo masculino” constituye un sistema de “relaciones de género”” (Morgade, 2001, p.6). Así, como los medios de comunicación transmiten y circulan valores y estereotipos respecto al cuerpo y género, la familia y la escuela también son participes de dichos procesos. En relación a lo último, Morgade (2001) dice que “Las instituciones de transmisión de ideas —las familias (...) los medios de comunicación y, en particular, las escuelas— juegan un papel protagónico (...) ya que procesan en forma permanente significados y valores de género.

Por lo general reproduciendo e imponiendo, a veces en forma inadvertida y otras con objetivos totalmente explícitos; otras veces, también abriendo espacios para la discusión de los mandatos sociales” (p. 6) naturalizados en cuanto a las conductas de los cuerpos generizados. En las formas presentes, el espacio escolar ha tendido hacia la flexibilización y desregulación, en tanto, las formas de control y regulación deben ser gestionadas desde los y las estudiantes. Sin embargo, la escuela través de “la reglamentación de la forma de vestir y del maquillaje; la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje; las cautelas en la educación sexual” (Morgade, S.F, p. 8), mantiene la regulación heteronormativa de los cuerpos. De este modo, se mantiene la re- producción de los cuerpos a partir de marcadores de la diferencia dicotómicos (masculino/femenino). Sin embargo, opera en un marco en el cual si bien la escuela presenta sus mecanismos de regulación, los y las estudiantes auto-regulan su producción corporal. En este sentido Estrada (2004) menciona que “...los estudiantes, mediante su participación activa, asumen o controvierten las reglas y códigos que pautan las relaciones entre los géneros y su estatus diferencial, subyacentes o implícitas en las culturas escolares” (p.21), ya que, como subjetividades contingentes, se encuentran embebidos en un cruce de imágenes, ideales, modas, etc.; que expanden los modos de existencia de los cuerpos materiales.

CAPITULO 3

MARCO METODOLOGICO

1. Perspectiva metodológica

La presente tesis se enmarca dentro de una metodología de investigación cualitativa con enfoque interpretativo-comprensivo, y el tipo de estudio, es un estudio de caso. En este sentido, no se busca comprobar una hipótesis ni desarrollar generalizaciones en relación a los hallazgos relevados del proceso de investigación, sino que se busca una aproximación al fenómeno social, para comprenderlo e interpretarlo. Respecto a la metodología cualitativa Taylor y Bogdan (1987) comprenden que es inductiva, y que “...los investigadores intentan desarrollar la comprensión de los fenómenos que se encuentran al inicio de los patrones de datos más bien que recoger datos para evaluar un modelo teórico preconcebido” (Mucchielli, 2014, p.93). La investigación cualitativa no parte desde creencias o predisposiciones como constructos de verdad. En este sentido, todos los puntos de vista de los sujetos tendrían valor para una investigación de esta índole, ya que trata de comprender a los sujetos, en las significaciones sociales que los sujetos le atribuyen o mencionan del mundo (Mucchielli, 2014). Desde esta perspectiva, se busca comprender los significados que los y las estudiantes le otorgan al cuerpo, a partir de sus constructos y puntos de vista, para luego interpretar aquellos significados que configurarían la construcción de las subjetividades. En dicho marco, lo que se persigue en esta investigación son los significados que le otorgan al cuerpo estudiantes de entre 15 y 17 años de edad, que se encuentran cursando segundo y tercer año de enseñanza media del Liceo Confederación Suiza (A-13), de la comuna de Santiago Centro. Se escogió este liceo de un modo dirigido e intencionado (selección no probabilística, aspecto que se desarrolla en el punto de unidad de análisis y muestra), ya que se trataría de un contexto escolar en donde la normalidad de lo que se comprende como el cuerpo del estudiante, estaría puesta en paréntesis, desbordando los límites instituidos por la escuela (por antecedentes previos), lo cual se tensiona con los supuestos que las escuelas enuncian; respondiendo a los intereses del presente estudio. De este modo, el Liceo Confederación Suiza se transforma en un medio y contexto propicio para el estudio del fenómeno, significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes; no siendo el establecimiento el objeto de estudio, sino que como ya se

indicó, solo un contexto posible para el desarrollo de este. De esta manera, a través de las características, ideales y estéticas que identifican en el cuerpo- en su cuerpo- los y las estudiantes, nos acercamos a los significados que le otorgan. Es necesario mencionar que el género enunciado se dejó abierto en el proceso del estudio de campo. Es por ello que se consideró como criterio inicial la distinción dicotómica *género masculino - género femenino*, no intencionándose ninguna construcción de género dentro del proceso de selección; pero dejando la posibilidad y apertura de la emergencia de las autodefiniciones que formularan los/as sujetos/as.

2. Tipo de diseño

Con relación al diseño de la investigación, es un tipo de diseño llamado *diseño de la complementariedad*, propuesto por Murcia y Jaramillo (2001). Respecto a *La complementariedad* mencionan que:

Si bien, reconocemos que existen diferentes tendencias cualitativas como: La Etnografía, la Teoría fundada, la Fenomenología, la Hermenéutica, la Investigación Acción Participativa, (...) entre otras; todas estas presentan elementos importantes en el análisis en la comprensión de las realidades culturales; sin embargo, cada una de ellas desconoce el aporte de las otras (...) En un proceso de investigación social, lo que se busca es comprender el fenómeno, lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este (...) por ello se acudimos al principio de complementariedad como una posibilidad de articulación respecto a las opciones que nos brinda cada tendencia. (p. 195).

En este sentido, en el diseño de la presente investigación cualitativa, se presenta como un estudio de caso, que a su vez recoge diferentes técnicas de producción de información cualitativa tales como, observación, grupo focal, revisión documental y entrevista en profundidad. Asimismo, en relación al análisis se presenta, una propuesta donde se articulan y complementan distintas técnicas de análisis a saber: codificación abierta, codificación axial y triangulación. El diseño de una investigación cualitativa desde la complementariedad, consta de tres momentos que interactúan durante el proceso de investigación y el estudio de campo. Estos tres momentos son, pre-configuración de la

realidad, un plan de configuración y reconfiguración (Murcia & Jaramillo, 2001). En el primer momento, se hace una aproximación a la realidad sociocultural desde la teoría formal y sustantiva, para delimitar la interrogante o problema de investigación, en relación a lo que se busca comprender. En el segundo momento, se considera la pregunta de investigación, la metodología, las técnicas de producción de información. En el tercer momento, se exponen los hallazgos a partir de la teoría, los datos culturales (recogidos en el estudio de campo) y la interpretación del investigador. “La reconfiguración de la estructura ciertamente no es un momento independiente del momento anterior (configuración), aunque ningún momento lo es, pero el paso de la configuración a la reconfiguración, podría decirse que es paralelo, en tanto una vez los elementos de la estructura van emergiendo, estos se van analizando y articulando con la teoría formal...” (Murcia & Jaramillo, p.201), y desde la articulación se construye la comprensión del fenómeno.

3. Tipo de estudio (Estudio de Caso)

De esta forma, en vista de los objetivos y límites planteados para el estudio, en el marco de una investigación cualitativa, se enmarca la investigación como un estudio de caso. Stake (1999) menciona que “El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos (...) El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso” (p.15). En este estudio, el caso estaría expresado por estudiantes de segundo y tercero medio. En este sentido, tal como se había mencionado el liceo es el contexto o medio para el estudio pero no es el caso en sí mismo. Por tanto, estaríamos en el marco de un estudio de caso de carácter instrumental (Stake, 1999). De este modo, al ser un estudio de caso ilustrativo no busca representar la problemática de investigación, como tampoco formular generalizaciones a partir del estudio realizado, sino que el énfasis está en la interpretación- comprensión del fenómeno. Stake (1999) dice que “Cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confinamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad, a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final” (p.20).

4. Técnicas de producción de información.

Con el propósito de indagar e introducirnos en el universo de significados de estos/as estudiantes, se escogió la técnica de entrevista en profundidad (no estructurada), como técnica fundamental para la producción de información cualitativa. No obstante, antes de realizar las entrevistas en profundidad, se implementaron dos técnicas con fines de inserción en el contexto. La primera técnica fue la observación en el patio, pasillos, baños, etc., dependencias del liceo donde transitan e interactúan cotidianamente los y las estudiantes, con el fin de aproximarnos a los modos de regulación y control que operan sobre el cuerpo de los/as estudiantes. La segunda técnica es el grupo focal, que se aplicó como un medio de aproximación a la temática de investigación a partir de los/as estudiantes participantes. Otra técnica seleccionada, fue la revisión documental- de la normativa escolar disciplinaria del liceo-, con el fin de articular las observaciones realizadas con lo mencionado en la normativa escolar. De este modo, nos aproximamos a las dinámicas y/o des-regulaciones de los cuerpos de los estudiantes en los espacios cotidianos del liceo. A continuación, profundizaremos en cada una de las técnicas mencionadas, sus fines y aportes metodológicos para esta investigación.

4.1 Observación

Con relación a la observación, desde el enfoque etnográfico, Goetz y LeCompte (1988) dicen que “El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos (...) Toma parte de su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos” (p. 126). Respecto a las distinciones entre observación participante o no, dichos autores mencionan que “No obstante, e independiente de cualquier reticencia, siempre que un investigador observa una escena adquiere roles y estatus. Al realizar estudios en escenarios educativos, por ejemplo, los investigadores interactúan necesariamente con profesores y alumnos, aunque sólo sea de forma no verbal” (Goetz & LeCompte, p. 153). En este sentido, en esta investigación se realizaron observaciones- participantes- que fueron registradas mediante notas de campo. “El registro de las observaciones mediante notas de campo (...) puede generar datos más flexibles que los obtenidos por medios automáticos; las notas de campo pueden ser codificadas informalmente durante el proceso durante la recogida de datos y

utilizadas para generar categorías (...) pueden también ser fragmentadas y reorganizadas fácilmente para su análisis” (Goetz & LeCompte, p.170). Asimismo, las notas de campo incluyen las descripciones de personas, conversaciones, acciones, con la mayor precisión posible (Taylor & Bogdan, 1987), de lo que transcurre en las observaciones de los espacios y/o situaciones del espacio escolar. En este sentido, las observaciones registradas en las notas de campo, nos aproximaron a las prácticas de regulación y control de los cuerpos desde los/as estudiantes y/o en sus interacciones con profesores, inspectores, etc., tal como se presenta el fenómeno en la cotidianidad del espacio escolar. Mella (1998) menciona “que el mundo social debe ser estudiado en su "estado natural", sin manipulaciones por parte del investigador. El naturalismo permanece así fiel a la naturaleza del fenómeno que se está estudiando” (p.59), como un aspecto fundamental del método etnográfico.

4.2 Grupo Focal

El grupo focal es una técnica usada para obtener información respecto a lo que las personas piensan u opinan (Mella, 2000). En este sentido, el foco del grupo está dado por el investigador, quien dirige la instancia grupal. De este modo, la conformación de un grupo “implica que éstos son focalizados (...) son creados por el equipo de investigación con un propósito bien definido (...) el cuál determina no sólo cuáles son las interrogantes para ser analizadas sino también quienes conformarán los grupos” (Mella, p.5). El grupo focal, se constituye como una conversación, concentrada y dirigida. En este sentido, el grupo focal se realizó con fines de exploración (Mella, 2000; Morgan, 1997), es decir, como una técnica para explorar el tema de estudio (el cuerpo), a través de las opiniones y/o pensamientos de los/as estudiantes. Un grupo focal debe estar constituido entre 5 a 12 personas, sin embargo, mientras más reducido el grupo, se puede posibilitar una mayor participación (Krueger, 2000). El grupo focal con estudiantes del Liceo Confederación Suiza, se realizó con cinco estudiantes, de segundo y tercero medio, de ambos géneros (masculino y femenino, como categoría inicial, dicotómica, explicada anteriormente), de edades fluctuantes entre los 15 y 17 años. Para promover la participación con sus opiniones, ideas, como también para evitar la fragmentación del grupo, se seleccionó dicho número de estudiantes. La selección de los informantes del grupo focal, bajo los criterios descritos, se realizó en colaboración con el establecimiento escolar. Por otra parte, en consideración a la

finalidad de inserción que tenía el grupo focal, se construyó un guión temático a partir de los objetivos propuestos. Finalmente, es necesario mencionar que a partir del acercamiento de este grupo de estudiantes, a modo de “snoball o bola de nieve” (Mella, 2000), se les pidió nombres de otros/as estudiantes de segundo y tercero medio, como potenciales participantes de las entrevistas en profundidad.

4.3 Revisión documental

La revisión de documentos - desde un enfoque etnográfico, permite indagar en distintos registros escritos y simbólicos de un grupo social o que habla sobre ellos (Goetz & LeCompte, 1988). En este sentido, a través de la revisión de la normativa disciplinaria del liceo, que se traduce al interior del Manual de Convivencia, nos acercamos a las regulaciones, control y/o sanciones que otorga y menciona dicho artefacto, en relación al cuerpo de los y las estudiantes del liceo. Dicho artefacto, fue articulado con las observaciones (notas de campo).

4.4 Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad, es considerada como la técnica de producción de información fundamental para la presente investigación. La entrevista en profundidad- no estructurada-, se constituye como el medio para acceder a los significados de los y las estudiantes, en relación al cuerpo, desde sus creencias, experiencias, etc. “Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (...) Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros (...) entre el investigador y los informantes” (Taylor & Bogdan, p.101), que van tras la comprensión de las perspectivas y experiencias expresadas desde las palabras del propio informante (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, la entrevista en profundidad no estructurada, es una técnica que permite la producción de información a nivel profundo, en tanto, son las propias subjetividades, en este caso los y las estudiantes, quienes a través de sus significados hablaron en relación a sus cuerpos. De este modo, “La entrevista en profundidad es, pues, un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que “hablan al sujeto” (Alonso, 1997, p.230), ya que es una aproximación a las formas de razonar, hacer y sentir de los/as estudiantes, en relación al cuerpo. Es necesario agregar,

que las entrevistas se desarrollaron a partir de las temáticas generales del estudio para alcanzar los objetivos de la investigación.

5. Unidad de análisis y muestra.

La unidad de análisis son los estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Confederación Suiza. Respecto a la muestra, es de carácter no probabilístico, intencionado y dirigido, con una estrategia de muestreo red de redes o bola nieve (Mella, 2000). Respecto al tamaño de la muestra y los criterios de selección, cabe precisar que en coherencia con el enfoque cualitativo, se partió con un número estimativo de tamaño de muestra (entre 6 y 12 estudiantes), de modo de ir tomando decisiones en el proceso de la investigación, teniendo como criterio la saturación para decidir en qué momento se detenía la producción de fuente primaria. Finalmente, la muestra está conformada por 11 estudiantes de segundo y tercero medio, de los cuales cinco participaron del grupo focal y seis de las entrevistas en profundidad. Los participantes del grupo focal fueron cinco estudiantes, cuatro de segundo medio y un estudiante de tercero medio, sus edades son, 15 años (tres estudiantes de segundo medio), 16 años (una estudiante de tercero medio) y 17 años (una estudiante de segundo). En relación a las entrevistas en profundidad, los participantes fueron seis estudiantes de segundo y tercero medio respectivamente. Dos estudiantes de 15 años y cuatro estudiantes de 16 años, de indistinto género. Todas las características antes señaladas, corresponden a los criterios de selección previstos para la investigación (edad, construcción de género, curso y disponibilidad).

6. Plan de Análisis

6.1 Técnicas de análisis

Se recurrió a tres técnicas de análisis, a saber codificación abierta, codificación axial y triangulación. En relación a la codificación abierta, Strauss y Corbin (2002) dice que es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110). De esta manera, el investigador se enfrenta a la información cualitativa, y a través del análisis e interpretación va identificando (generando), categorías, códigos y categorías subyacentes. En relación a la codificación axial, Strauss y Corbin (2002) mencionan que “El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación

abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías” (p.135). Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) mencionan que:

El proceso de construcción de las categorías (categorización) puede ser de diferentes tipos. El primero es el llamado inductivo y consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida. Algunos autores denominan a esta tarea "codificación abierta" (Strauss, 1987) (...) El segundo es el denominado deductivo, en el que, al contrario del anterior, las categorías están establecidas a priori, siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente (p. 141).

Con relación a la Triangulación, cabe mencionar que son variadas, sin embargo en este estudio, se comprende la triangulación “...entre la teoría, la interpretación del investigador y los datos culturales (Murcia y Jaramillo, 2001), que emanan de la producción de información (entrevistas en profundidad, grupo focal, revisión documental y observaciones).

6.2 Procedimiento interpretativo

El presente estudio contempló dos momentos de interpretación. Un primer momento de interpretación, descriptivo y pre-interpretación, en base a la codificación abierta, que dejó en paréntesis los antecedentes teóricos, para efectos de aproximarse al material cualitativo de manera no intencionada (inductiva) a las categorías, sus códigos y categorías subyacentes. La interpretación es de carácter descriptivo, siendo predominante las diferentes fuentes de información contempladas para el estudio. El segundo momento de interpretación, denominado interpretación de categorías y triangulación, se guió en primera instancia por los términos interpretativos de la codificación axial, trabajando con categorías emanadas de los objetivos del estudio. En este sentido, se reorganizaron las categorías, códigos y categorías subyacentes, emanadas en el primer momento interpretativo, haciendo una selección de estas en función de las categorías preconstruidas. Con relación a la triangulación, se triangularon los datos culturales expresados en las diferentes fuentes de información (con su respectiva codificación), con los antecedentes teóricos y la interpretación de la investigadora.

CAPITULO 4

INTERPRETACIÓN

La interpretación contempló dos momentos interpretativos. El primer nivel de interpretación, descriptivo y pre-interpretación, fue en base a la codificación abierta, que dejó en paréntesis los antecedentes teóricos, para efectos de aproximarse al material cualitativo, las categorías, sus códigos y categorías subyacentes. Esta interpretación de carácter descriptivo, uso todas las fuentes de información emanadas del proceso de investigación (entrevistas, grupo focal, observaciones y revisión documental (Manual de Convivencia/normativa disciplinaria al interior de este). Las cuales guiaron la emergencia de las categorías, códigos y categorías subyacentes. El segundo nivel de interpretación, interpretación de categorías y triangulación, se guió por los términos interpretativos de la codificación axial, trabajando con categorías que emanaron de los objetivos previstos para el estudio. Se reorganizaron las categorías, códigos y categorías subyacentes, emanadas en el primer momento interpretativo (codificación abierta), en función de las categorías emanadas de los objetivos, seleccionado códigos y categorías subyacentes. Finalmente, se triangularon los datos culturales expresados en las diferentes fuentes de información (entrevistas, grupo focal, observaciones y revisión documental), con los antecedentes teóricos y la interpretación de la investigadora.

4. 1.PRIMER NIVEL INTERPRETATIVO: DESCRIPTIVO Y (PRE) INTERPRETACIÓN

Este primer nivel interpretativo describe la pre-interpretación de las categorías emergidas y las subcategorías (códigos), que son articuladas en esta pre-interpretación descriptiva, que deja en paréntesis los antecedentes teóricos previstos en esta investigación para dar paso al *epojé* analítico. A partir de la información, se releva la categoría diversidad, que es enunciada como diversidad de 1.Género, 2. Sexual, 3. Vestimenta, estéticas y estilos, 4. Política e ideología, 5. Regulaciones y prácticas de control sobre los y las estudiantes y 6. Cuerpo. El siguiente grafo analítico da cuenta de las categorías emergidas, que se relacionan con seis categorías subyacentes, categorías que se constituyen mutuamente entre sí, dentro de la información producida. El grafo se construye con una estructura gráfica en

donde el núcleo temático es diversidad, con cada una de las categorías acompañadas de sus respectivos códigos y sub-códigos (emanados del proceso de codificación abierta). Por esto, si bien el grafo analítico se subdivide para efectos descriptivos, no obstante el diseño del esquema reconoce que están relacionadas entre sí. A continuación, se presenta el grafo analítico en cuestión.

GRAFO ANALÍTICO



<p>3.2.8hombres con pantalones ajustados 3.2.9 el finito 3.2.10 carreras masculinas 3.3 Transgénero 4. los colores no tienen género 4.1 rosado para mujeres 4.2 azul para hombres 4.3 vestirse de mujer una decisión 5. Poder 5.1 el hombre tiene poder 5.2 Se invalida a las mujeres 6. Machismo 6.1grupo de amigos que habla de mujeres 6.2chistes machistas 6.3el hombre manda 6.4el hombre pone la plata 6.5hombre vota 7. Patriarcado 7.1 mujer criar a los hijos 7.2 el hombre trabaja 7.3 familias patriarcales 7.4 Los hombres no son superiores 7.5 el sexo se impone sobre el género 8. Sociedad más igualitaria 8.2 desigualdad social</p>		<p>2.3.1Baile 2.3.2Coreografías 2.3.3Vida modélica 2.3.4Guapos 2.3.5 No fuman no beben 2.4 la que ocupa mucho espacio 2.5Experimental 2.5.1 Estética no muy definida 2.6 ordenadita/o 2.6.1Ropa del mismo color 2.6.2Ropa combinada 2.7 estudioso/a 2.7.1 estudioso ordenado 2.7.2 estudioso que la de la mismo 2.8 estética de pobla 2.8.1Ropa de segunda 2.8.2Ropa americana 2.9 arcoíris con patas 2.10Pelo teñido 2.11Delinearse los ojos 2.12Pelos de colores 2.13Maquillaje 2.13.1Maquillado 2.13.2Maquillada 2.14Cabellos distintos 2.14.1Pelo largo 2.14.2Pelo corto 2.15 barba 2.16Piercing 2.17Tatuajes 3. Estilos 3.1 punk</p>	<p>con autoridades (adultos)</p>	<p>8.1horizontalidad en las clases 8.2Entre todos y todas nos nutrimos de conocimiento 8.3Asignaturas 8.4El ministerio no integra educación sexual 8.5Enfoque de género en clases 8.6No hay clase de religión 8.7Clase de Desarrollo personal 8.8Simce 9. Autocontrol de los estudiantes 10. uso de baños 10.1Baños mixtos 10.2Inspector en el baño 11.Manual de convivencia 12. Regulaciones del liceo. 12.1presentación personal/Uniforme 12.1.1Hombre 12.1.2Pantalón 12.1.3Jeans 12.1.4 12.1.4Camisa 12.1.5Corbata 12.1.6Polerón gris, azul o negro 12.1.7Polera del liceo 12.2Mujer 12.2.1Jumper 12.2.2Blusa</p>	<p>10.el cuerpo sufre cambios 11. presente nuestra cultura 12cuerpos sexuales 12.1diferencia por los genitales 13.cuerpo de derecho 13.1aborto 14.estereotipos de género en base al cuerpo 14.1Estereotipos afectan como se ve el cuerpo. 14.2Estereotipos 14.2.1Mujer 14.2.1.2Fea 14.2.1.3Bonita 14.2.2Hombre 14.2.2.3virilidad 14.2.2.4 con perita 14.2.2.5Bonito 14.2.2.6Modelo de cuerpo atlético 15.Cuerpo humano 15.1Algo anatómico 15.2Algo físico 15.3Diferentes físicos 15.3.1Gordos 15.3.1.1Gordo alto 15.3.1.2Gordo bajo 15.4Altos 15.5Delgados 15.6Cejas gruesas delgadas 15.6Pelos largos, cortos</p>
---	--	---	----------------------------------	--	--

<p>9. Normativa del género 9.1 la familia</p>		<p>3.1.1Ropa negra 3.2 hip hop 3.2.1 ropa ancha 3.3 pop coreano 3.4 rastafari 3.4.1 Bombacha/o 3.4.2 drexlo 4.Moda 4.1Publicidad 4.2Televisión 5. la familia y el vestir 6. estereotipos de vestir 6.1 vestir mujer 6.2 vestir hombre 6.3 vestir de mujer siendo hombre</p>		<p>12.2.3corbata 12.2.4Calzas negras 12.2.5Polera del colegio 12.2.6No se prohíbe el ingreso por el uniforme 13.Sanciones 14.Faltas 14.1de baja complejidad 14.2de mediana complejidad 14.3 de alta complejidad 15.Anotación en el libro 16.Suspensión 17.Cancelación de matricula 18.Flexibilidad curricular 19. Sanción según la falta 20.Horario de ingreso 20.1Ingresar tarde al liceo 20.1Ingreso posterior al horario de clases</p>	<p>15.7Labios delgados, gruesos 16.Algo que arreglar 17. Una representación 18.Excesivo seguir una moda 19. Obsesión del cuerpo enfermo 20.Cuerpo sujeto de derecho 21.Cuerpo pensante</p>
---	--	---	--	---	--

Diversidad

Al enunciar la **diversidad**, los y las estudiantes aluden y visualizan las diferencias, la multiplicidad de expresiones con la cual la relacionan; como una manera de nombrarse y nombrar lo otro, a partir de dicha categoría. Aludiendo a las diferentes formas y/o expresiones de los/as estudiantes, que se consideran diversos en un espacio escolar que visibilizan como un espacio de diversidad. Respecto a la diversidad, una estudiante menciona que “...la diversidad, en el conife (...) alberga todo” (Romina, 16 años, tercero medio). Otro estudiante agrega que “...son todos distintos (...) en su forma de ser, de vestir (...) la forma de expresarse, en su forma de ser, en los gustos, en el patio de acá juegan básquetbol andan en cleta, y en el patio de 10 de julio andan con malabares, cosas así, y en el de al medio juegan a la pelota” (Luis, 16 años, tercero medio). En este sentido, los/as estudiantes refieren al liceo como un contexto diverso, en el cual serían todos distintos, por tanto, diversos/as. En este contexto escolar, considerado diverso, se visibiliza la diversidad de género y diversidad sexual de los y las estudiantes. Al respecto, una estudiante menciona que “...también hay transgénero aquí” (Francisca, 16 años, tercero medio). Asimismo, sobre la diversidad sexual dicen “También niños y niñas con un orientación sexual definida, gay, lesbianas...” (Daniela, 15 años, segundo medio), y también “...aquí hay heteros...” (Francisca, 16 años, tercero medio). Los y las estudiantes entrevistadas mencionan diferentes constructos de género, por ejemplo, transgénero y orientaciones sexuales, tales como, gay, lesbica, heterosexual, en un contexto escolar en el cual la diversidad sexual no sería criticada o cuestionada. Al respecto, un estudiante dice que “...hay mucha diversidad sexual y lo bueno del liceo que no es criticada, nadie va a molestar a otro porque lo vio besándose con alguien del mismo género, y eso me agrada mucho, convive muy bien la diversidad sexual” (Ignacio, 15 años, segundo medio). Una estudiante agrega que “No es como en otros colegios que no te dejan andar de la mano, no te dejan darte besos. Ningún contacto sexual” (Francisca, 16 años, tercero medio). En este sentido, la diversidad sexual sería un aspecto que no sería discriminado o deslegitimado en este contexto escolar, diferenciándolo de otros colegios o espacios escolares.

Por otra parte, una estudiante menciona que “... son parte del liceo, no es como mira, allá están las lesbianas, nopoh, porque es una estudiante más no se hace diferencia” (Daniela,

15 años, segundo medio), relevándose que no se harían distinciones entre los y las estudiantes por su orientación sexual, sino que los estudiantes “son una/o más”. De este modo, los/as estudiantes visibilizan que tanto la diversidad sexual como la de género, serían respetadas en este espacio escolar. Por otra parte, se hace referencia a la diversidad de vestimenta y gustos de los/as estudiantes, relevándose que serían distintos en sus modos de vestir, y sobre lo cual no habría restricciones en este espacio escolar (a partir de lo que mencionan los y las estudiantes). Al respecto, los y las estudiantes del grupo focal, dicen que “...acá igual hay harta diversidad, hay algunos muy diferentes y otros igual a otros, e igual (...) todos somos estudiantes del confe, nos vestimos diferente, porque todos somos diferentes, diversos, y eso, la estética no importa tanto a la finales” (A2, 15 años, segundo medio). Asimismo, otra estudiante menciona que “...siento como que, como que somos una diversidad bien amplia, somos diversos. Y puede haber gente como de todas las especies, pero siento como que todos pertenecemos” (A3, 17 años, segundo medio). Una estudiante entrevistada, remite que la diversidad de vestimentas, estilos y estéticas sería un universo, mencionando que “igual es como un universo, hay los niños que son como rastafari, son conocidos por andar con drexlo, o con bombachos los niños, las niñas (...) Es que es muy diverso, es que aquí en el confe, todos son distintos” (Daniela, 15 años, segundo medio). Asimismo, se visibilizan distintos en sus gustos e intereses, una “...diversidad en cuanto expresiones de creatividad, los gustos personales en cuanto al arte, artístico (...) aquí no tienen miedo de mostrar lo que son” (Ignacio, 15 años, segundo medio), aludiendo a que los y las estudiantes del liceo no tienen miedo de mostrar sus expresiones, gustos o intereses. Con relación a la diversidad política e ideológica, visibilizan las diferencias en cuanto a posturas políticas de izquierda, anarquistas, de derecha, etc. Por otra parte, aluden a que son “niños y niñas” que están hablando de política, como una manera de expresar la diferencia con un “adulto”. Los/as estudiantes - entrevistados- mencionan la diversidad política e ideológica del liceo, al exponer que “... hay diferencias de ideologías que comprenden algo más abierto que ser uno mismo” (Ignacio, 15 años, segundo medio), “hay gente de derecha, de izquierda, anarquistas” (Francisca, 16 años, tercero medio). Dicha diversidad, es relevada por los/as estudiantes como un aspecto que diferencia su liceo de otros espacios escolares. Sobre esto último, una estudiante dice “...encuentro que es destacable, es que en

este liceo son niños y niñas que estamos hablando sobre política, que tenemos una crítica al sistema a la educación y desde distinto aspecto, algunos con ideas más anarquista, otros y otras con ideas más comunistas, pero todos como hacia el mismo camino, son cosas, son temas que discuten los adultos, cuando se ha visto a un niño hablando de anarquismo” (Daniela, 15 años, segundo medio). Respecto a la diversidad de regulaciones y prácticas de control, hacen referencia a un proyecto –de liceo- que alude la diversidad del espacio escolar, a través de la flexibilidad, en cuanto al uso de los espacios comunes, como el baño, y en cuanto uso del uniforme. Al respecto, en el grupo focal los/as estudiantes mencionan que “...en otros liceos, te obligan a ser como dice el estereotipo de pelo corto, todo presentado así como perfecto, la polera bajo el pantalón, los zapatos lustrados negros, el pantalón café, y todo como súper, como siempre” (A4, 15 años, segundo medio). Otra estudiante agrega que “...uno puede venir con calzas, con zapatillas, pero tiene que venir con la polera del liceo” (A5, 16 años, tercero medio). Asimismo, a partir de las entrevistas se menciona que “...el hecho de no usar uniforme aporta caleta en lo que es el confe y su proyecto apela a diversidad (...) vamos como nos acomode, como que yo personalmente siento que es súper valorable, más que nada se aporta aspectos de nuestra diversidad (...) es mostrarnos a nosotros como seres individuales. (Daniela, 15 años, segundo medio). En relación a las regulaciones del espacio escolar, se visibilizan como contexto escolar diverso en cuanto estudiantes de otras nacionalidades, migrantes; mencionándose en las entrevistas que “... hay muchos extranjeros, la diversidad nacional, y eso es genial, porque es raro ver un colegio que tenga cinco extranjeros por curso, aproximadamente, cinco, seis, por curso. Y no de un puro país, sino que de varios países (...) dominicanos, colombianos, venezolanos, peruanos” (Romina, 16 años, tercero medio). “La presencia de muchos niños y niñas migrantes es lo que más se valora” (Daniela, 15 años, segundo medio). Este aspecto es relevado y valorado por los/as estudiantes, como una diferencia de este liceo en relación a otros espacios escolares.

Por otra parte, los/as estudiantes relevan la diversidad en relación al cuerpo. En este sentido mencionan que “...nuestra identidad, lo que nos diferencia (...) en el cuerpo (...) está presente nuestra cultura, nuestra raza (...) es como lo que nos representa como seres, nos diferencia del resto de los seres humanos, eso es el cuerpo” (Daniela, 15 años, segundo

medio). Asimismo, en el grupo focal dicen que “...pueden ser muchos tipos de características del cuerpo humano” (A2, 15 años, segundo medio). En este sentido, se visibiliza el cuerpo como un aspecto de la diversidad de que nos diferencia entre sí; a un ser humano de otro. La diversidad de género, sexual, vestimentas, estéticas, estilos, política e ideológica, de regulaciones y prácticas de control, de cuerpos, son descritas- profundizadas- a continuación.

Género

En las entrevistas se menciona que “...el género es una construcción social, como nosotros nos sentimos representados, hay gente que siente que ningún género los representa. El género es eso lo que define al hombre de la mujer, desde el aspecto social” (Daniela, 15 años, segundo medio). En este sentido, los y las estudiantes refieren a una construcción social del género, que definiría al hombre y la mujer, y el cómo nos sentimos representados. Asimismo, mencionan la construcción social del género como “género binario y no binario (...) Hombre que se siente como hombre, mujer que se siente como mujer, y el no binario, una persona que no se encasilla o no se identifica con ningún género” (Francisca, 16 años, tercero medio). En este sentido, se releva que el binarismo (hombre/mujer) configuraría como mujer que se siente como mujer, hombre que se siente como hombre, haciendo una vinculación entre sexo y género, y el género no binario, sería mencionado como el no identificarse con los dos géneros contruidos y definidos socialmente. Por otra parte, la construcción social del género, su binarismo, se considera como un aspecto social que hay que “deconstruir” y “abolir”, dejando de encasillarse o definirse por el género. En la entrevistas, una estudiante expone que “no debería existir un encasillamiento por el género (...) Que importa cómo te vas a llegar a reproducir. Hay personas que ni siquiera se reproducen, da lo mismo, yo creo que hay que abolir el género (Francisca, 16 años, tercero medio). Al respecto, otra estudiante dice “... creo que eso es algo que se debería romper, deberíamos dejar de ver por género, y ver por personas” (Romina, 16 años, tercero medio). En este sentido, se cuestiona la concepción de reproducción (humana), como algo que estaría vinculado con la construcción del género (binario), visibilizándose una relación social entre sexo y género. Por otra parte, se hace mención al estereotipo de género. Sobre esto mencionan que “...dentro de la construcción

de género esto está como bastante estereotipado. Yo creo que el género no debería existir, porque para una persona vestirse como mujer sería a base de estereotipos” (Francisca, 16 años, tercero medio), dando como ejemplo que, “los hombres usan pantalones, y las mujeres usan faldas, el género es eso, como una construcción social. Las sociedades nos dicen como tenemos que ser, como es una mujer y como es un hombre” (Daniela, 15 años, segundo medio). Relevando que la construcción social del género y sus estereotipos, indicarían cómo ser hombre y mujer. En relación a los estereotipos de género, los/as estudiantes aluden a la feminidad y masculinidad, construida desde los estereotipos legitimados socialmente. En este sentido, relevan que el género femenino estaría vinculado a tener vagina, tener hijos, etc. Asimismo, el ser hombre, el masculino, sería biológicamente macho y con pene. Al respecto, los/as estudiantes entrevistados/as dicen:

...ser femenina, principalmente tener una vagina, tener hijos, yo creo que por eso, creo en la tema del género porque es todo en base de estereotipos, si una ya sabe que los estereotipos de por si son malos, entonces hacer eso, no creo que sea muy sano (Francisca, 16 años, tercero medio). A esto agregan,...el hecho de ser biológicamente macho, de tener pene... (Romina, 16 años, tercero medio).

Por otra parte, los/as estudiantes visibilizan los estereotipos del género como parámetros y reguladores del conocimiento, áreas de estudio, comportamiento, aspecto físico, posturas y movimientos corporales; que son vinculados a “ser” hombre o mujer. Al respecto los/as estudiantes participantes del grupo focal mencionan que “...el hombre tiene que ser como fortachón (A2, 15 años, segundo medio), “tiene que ser como la figura con más fuerza (...) tiene que ser como el hombre de la casa” (A1, 15 años, segundo medio), ejemplificando los mandatos sobre el género masculino legitimado. Asimismo, respecto a la masculinidad y feminidad legitimada un estudiante entrevistado dice que “...los hombres deben ser rudos, siempre verse como alguien fuerte (...) más dominante, y en la mujer, como que siempre, verse bonita, preocuparse de cómo se ve (...) los hombres (...) no les dicen como tienen que sentarse, obligan a un poco más a las mujeres, por ejemplo, no puedes estar con las piernas abiertas, es mala educación, los hombres pueden estar así, no les van a decir nada (...) tiene más derecho a hacer lo que quiere...” (Sebastian, 16 años, tercero medio). Otra estudiante entrevistada dice que “como que las mujeres (...) tienen que estudiar ciertas

carreras en la universidad, como parvularias, como enfermeras (...) los hombres tienen que irse más por el lado de la investigación (Daniela, 15 años, segundo medio). En este sentido, tanto en el grupo focal como en las entrevistas, los/as estudiantes visibilizan y cuestionan las re-producciones estereotipadas del género aludiendo a su construcción social y función reguladora de lo masculino y femenino. En relación a las actividades deportivas estereotipadas, los/as estudiantes entrevistados cuestionan la relación de ciertas actividades deportivas y el género, aludiendo a la diferenciación de roles y funciones generizadas del género masculino y femenino. Al respecto, un estudiante menciona que “...cuando se hacen actividades deportivas, en general son hombres, igual hay chiquillas jugando a la pelota, no le van a decir que no, pero se da mucho más en el hombre, las chiquillas pueden estar conversando sentadas, o haciendo actividades artísticas” (Luis, 16 años, tercero medio). Los estereotipos generizados, son problematizados por los y las estudiantes, que aluden modos de-constructivos de lo femenino y masculino. Por ejemplo, una estudiante entrevistada menciona que:

...muchos hombres se paran con una mano en la cintura, y automáticamente que te veí rica, el comentario y sobre todo, incluso entre los mismos hombres, washita, solo por tener la mano en la cintura, por qué, y si una mujer anda mucho con las manos en los bolsillos, también es, pero en los bolsillos del pantalón no del cangurito o del polerón, sino que en los bolsillos del pantalón, también es como tachada de marimacho. Si una mujer juega a la pelota, es como el amigo con tetas le dicen, no la ven como mujer (...) que a un hombre le puede gustar el rosado y el morado, y una mujer le puede gustar el azul y el negro, y no por eso significa que sea menos mujer o que sea menos hombre (Romina, 16 años, tercero medio)

La estudiante visibiliza las discontinuidades y/o rupturas con los estereotipos legitimados, visualizando feminidades y masculinidades que no se traducen dentro de los parámetros sociales pensados y legitimados. Siendo socialmente deslegitimados o ilegibles, como mujer u hombre, y nombrados a partir de la deslegitimación (“washita o marimacho”, el “finito”, etc.). En relación a la mirada deconstructiva del género, emergida en las entrevistas y grupo focal, una entrevistada expone no sentirse cómoda con el género

asignado, por no tener las cualidades o estereotipos de las mujeres; problematizando que habría personas que les acomodarían los estereotipos pero no el sexo biológicamente asignado. Al respecto dice, “yo, por ejemplo, no me siento cómoda con el género que se me asignó de ser mujer, porque hay muchas cualidades o estereotipos de las mujeres que yo no las tengo, pero en el sexo de mujer, yo si lo tengo (...) Para otras personas les puede acomodar los estereotipos, pero el sexo no les acomoda (Francisca, 16 años, tercero medio). En este sentido, se releva que el sexo y los estereotipos de género no operan conjuntamente en la construcción de las subjetividades, por lo cual una mujer puede construirse fuera de los estereotipos feminizados, y sentirse mujer. Otros de los temas mencionados por los/as estudiantes, son el patriarcado y el machismo, siendo este último visibilizado como una conducta en una sociedad patriarcal. Al respecto, un estudiante entrevistado dice, “...yo encuentro que es como una conducta (...) que abarca la sociedad cuando es patriarcal (...) los hombres tienen más oportunidades, que los hombres tienen como poder, así que el hombre es el que manda, el que pone la plata, el hombre hace lo que quiere” (Luis, 16 años, tercero medio). Se releva el machismo como una relación de poder entre el hombre y la mujer, ubicando socialmente al hombre en un lugar “privilegiado”, al ser visibilizado con mayores oportunidades y control económico. Asimismo, los/as estudiantes mencionan los chistes de los hombres hacia las mujeres como parte de las conductas machistas de una sociedad patriarcal. En relación al patriarcado, una entrevistada dice que “...patriarcado de patriarca, y patriarca viene como de padre, por decirlo así, que si bien no es la etimología correcta, es el significado que se le da hoy en día, y matriarca de madre. Es de la posición del padre superior al de la madre o del hombre superior al de la mujer” (Romina, 16 años, tercero medio). La estudiante relaciona el patriarcado con el constructo del padre (masculino) y la matriarca con el constructo de la madre (femenino). Asimismo, releva el lugar de superioridad del patriarca por sobre el matriarcado, es decir, lo masculino por sobre lo femenino. Por otra parte, la estudiante visibiliza y cuestiona el rol patriarcal asignado a la mujer, que la vincula con los quehaceres domésticos (cocinar), la crianza de los niños, y al hombre al mundo del trabajo; al decir que “la mujer es la cocina y el hombre el trabajo, un hombre no puede criar a los niños, obviamente hoy en día eso, todavía hay familias que lamentablemente funcionan así. Pero el hecho de que si una mujer trabaja y el

hombre cría a los niños, “el weon es un mantenio”. Si una mujer cría a los niños y el hombre trabaja, es normal, eso para mí es patriarcado” (Romina, 16 años, tercero medio). En este sentido, se presenta un cuestionamiento y problematización de la división patriarcal de roles y funciones del género, como también a la división generizada del trabajo. Por otra parte, se hace alusión de que en el siglo XXI la sociedad estaría cambiando hacia una sociedad más igualitaria, sin embargo, en la práctica el mundo sería desigual. Al respecto se dice que “...no se poh, en una sociedad que sea políticamente, se daría lo mismo pero al revés, si es algo que se ha ido desarrollando conforme a la sociedad. Entonces, por ejemplo, ahora ya en el siglo XXI se supone que a nivel mundial se está cambiando, se está dando paso a una sociedad más igualitaria, pero igual (...) es el discurso, que en la práctica el mundo es súper desigual” (Luis, 16 años, tercero medio). En el cual las mujeres seguirían siendo vinculadas a la maternidad, como menciona una estudiante al decir, “La mujer se ve como un objeto de maternidad, o sea cómo una incubadora de pequeños seres humanos” (Romina, 16 años, tercero medio). Aspecto de la construcción del género femenino vinculado a la reproducción humana, que es cuestionado por los/as estudiantes cuando refieren a que “hay una gran diferencia entre sexo y género, sexo es lo que eres biológicamente, que es macho y hembra, ni siquiera es mujer, y género, es ser hombre y mujer, y es como tú te sientes, y ahí es el hecho de que no es el género el que predomina, el sexo es el que predomina” (Romina, 16 años, tercero medio). Visibilizándose que los estereotipos de género serían modelados a partir del sexo.

Sexual

En relación a la categoría sexual (diversidad sexual), los/as estudiantes mencionan distintas construcciones sexuales tales como, lesbiana, homosexual, pansexual o bisexual y heterosexual, como parte de la diversidad sexual que coexistirían en el liceo. Por ejemplo, en las entrevistas dicen que “...al momento de relacionarnos, no es que todos somos heterosexuales, y los que son homosexuales no se ocultan, sino que hay una diversidad” (Daniela, 15 años, segundo medio). Otra estudiante menciona que “Se podría tomar como que yo soy bisexual o pansexual (...) Si, porque a mí no me importa lo que tengan entremedio de las piernas o con lo que se identifiquen, si a mí esa persona me atrae por ciertas cosas, que tenga pene o vagina no va a cambiar nada” (Francisca, 16 años, tercero

medio). En este sentido, los/as estudiantes entrevistados/as cuestionan la construcción biologicista de la sexualidad ligada a lo fálico (pene) y la vagina (símbolo del cuerpo reproductor). A su vez, estos/as estudiantes tensionan los enunciados sociales sobre la sexualidad heterosexual hombre/mujer, pene/vagina, al dejar en paréntesis el sexo como regulador de la sexualidad. Por otra parte, respecto a la sexualidad y el espacio escolar, estos/as exponen que en el liceo no habría distinciones, por tanto, se asumiría una diversidad sexual. Otro tema que los/as estudiantes plantean en relación a la sexualidad, son los deseos sexuales. Estos/as refieren a los deseos como algo común a las personas, a la sexualidad y a la niñez; visibilizando la masturbación como parte de la sexualidad. Una estudiante dice “...hay días que siento más deseo sexual que otros días, pero no sé, pero siento que todos los pasa eso po, hasta los niños chicos, es como súper común que las niñas chicas comiencen a jugar con su vagina o se froten sus genitales, lo que nos hace persona es tener deseos sexuales permanente o cierto tiempo” (Daniela, 15 años, segundo medio). Por otra parte, los y las estudiantes cuestionan la discriminación sexual y la legitimación – absoluta- de una persona por su construcción sexual. Asimismo, exponen que todavía el que ser gay sería un insulto vinculado a la homofobia, siendo legitimado el ser “hombre”. Asimismo, el lesbianismo sería deslegitimado desde el machismo. Al respecto, una estudiante entrevistada dice “No porque si una mina es lesbiana, automáticamente se le va hacer un altar por ser homosexual (...) igual todavía los chistes de si un hombre hace algo que alguien no le parece, ah vos soy gay (...) Por qué está bien ser hombre, pero por qué está mal ser mujer, y ahí entro en un tema que más allá incluso, que homofóbico, también machista...” (Romina, 16 años, tercero medio). Los/as estudiantes deconstruyen la heteronormatividad al cuestionar la heterosexualidad, a su vez, visibilizan la deslegitimación de las sexualidades no heteronormadas y los prejuicios y discriminación social que coexiste. En relación a la sexualidad y el liceo, relevan que dentro del espacio escolar los/as estudiantes pueden “disfrutar” de sus sexualidades. Una estudiante dice, “yo tenía una pareja no podíamos andar besándonos, y eso acá no se da. Acá yo ando con compañeras de la mano y me doy beso con compañeros, y nada, como que los tíos nos molestan, se ríen de nosotros, no tiene nada fuera de lo normal, nosotros somos seres sexuales, que tienen atracción hacia los sexos, es como normal sentir ganas de darse besos

o andar de la mano (Daniela, 15 años, segundo medio). Asimismo, los/as estudiantes mencionan que en el liceo coexisten parejas sexualmente diversas. Sobre esto, una estudiante dice, “hay varias parejas de lesbianas que pueden disfrutar abiertamente su sexualidad dentro del liceo (...) se besan y nadie dice nada, o en relación que lo que paso en el liceo 7, que se acosaba a las parejas como lesbianas o homosexuales” (Daniela, 15 años, segundo medio). Esto último, lo vinculan con el liceo en el que se encuentran, que lo distinguen de otros espacios escolares, donde la diversidad sexual sería “acosada o alejada”. Así, enfatizan que habría respeto en un ambiente diverso.

Vestimenta, estéticas, estilos

En relación a la vestimenta, estéticas y estilos, los y las estudiantes del grupo focal, dicen que “...todos pensamos diferente y vestimo diferente, y se nota hartito y no influye (...) acá se ve hartito el tema de que te aceptan y no hay ningún problema (A2, 15 años, segundo medio). Otra estudiante del grupo focal dice “Uno va caminando por el liceo en verano y ve gente con tatuajes, y no le dicen nada” (A5, 16 años, tercero medio). Asimismo, una estudiante menciona “como a la pinta suya, que se ve ordenada” (A3, 17 años, segundo medio), aludiendo a que la vestimenta en el liceo sería flexible. Respecto a las vestimentas y estéticas, una estudiante menciona que “...no pienso tanto en el asunto, son instancias que permite el liceo, que no se permiten en otros espacios (...) Porque al menos el confeitito va mucho más por lo que tú piensas a qué cómo te ves” (A5, 16 años, tercero medio). A partir de lo mencionado por los/as estudiantes, se releva que en el liceo la vestimenta escolar (uniforme) no sería restrictivo ni sancionado por la normativa del establecimiento escolar. Por otra parte, los estudiantes vinculan los modos del vestir con la expresión de la identidad, al ser un aspecto que los diferencia y visibiliza en su individualidad subjetiva. Al respecto, una estudiante dice “...nuestras ropas es parte de nuestra identidad (...) la vestimenta habla mucho de una persona” (Romina, 16 años, tercero medio); aludiendo a una relación entre la identidad personal y la vestimenta. Asimismo, los/as estudiantes relevan que el liceo es un espacio diverso en cuanto a los diferentes estilos y vestimentas, vinculando este aspecto a que todos/as son diferentes, piensan diferente, por tanto, visten de maneras distintas. Al mencionarse el vestuario como un aspecto que “dice de la persona”, se presenta una relación entre vestir y ser, como la expresión de un “yo identitario”, sin

embargo, a su vez se menciona que hay una multiplicidad de vestimentas, y no definiciones, que varían entre los/as estudiantes del liceo; presentándose un desdibujamiento de la identidad unívoca. Dicho desdibujamiento, es vinculado por los/as estudiantes con la diversidad de estéticas que ven en el liceo, con estudiantes que usan bombachas, chaquetas de colores, corta vientos, parches, jeans, calzas, pantalones ajustados, ropa suelta, ropa negra, short y calzas, buzo, ropa deportiva, blusas, camisa, ropa negra, pañoletas de colores, se maquillan, se tiñen el cabello (hombres y mujeres), usan piercing, tienen tatuajes, etc. En este sentido, un estudiante menciona que en el liceo se ven “...todos con ropa distinta, unos vienen de buzo, ropa deportiva, otros pueden venir con ropa como jeans (Luis, 16 años, tercero medio). Asimismo, visibilizan que no hay un estereotipo, sino que diferentes modos, una diversidad en cuanto a estéticas, y a su vez que dichos modos del vestir y estéticas de los/as estudiantes del liceo desbordarían los estereotipos de género masculino/femenino, al visualizar y mencionar, que tanto mujeres como hombres se maquillan, se tiñen el cabello, usan aros, pelo largo, indistinto el sexo o constructo sexual. En relación a los estilos de los/as estudiantes, se menciona a los punkis, hip hop, rastafari, etc. Los/as punki son descritos con ropas negras, los hip hop, con ropas sueltas o anchas, los rastafari con bombachos/as, drexlo, etc. Sobre dichos estilos se menciona que, “Los niños que son más punki, vienen con ropa negra, ropa que los represente su cultura o lo que son (...) la identidad” (Daniela, 15 años, segundo medio), “... están los hip hoper, están los raper, hip hop es la cultura, rap es lo que se escucha, y naturalmente lo identifica por la ropa ancha...” (Romina, 16 años, tercero medio). Asimismo, mencionan estéticas tales como, la camionera, la ordenadita/o, estudioso/a, experimental, el pop coreano, de poble, el que viste de mujer, rareza, la que ocupa mucho espacio, el arcoíris con patas. Estas estéticas son descritas como modos estéticos de los/as estudiantes que coexisten en el espacio escolar. Sobre dichas estéticas, los/as estudiantes mencionan lo siguiente:

La estética camionera:

Es como muy neutral (...) Un poco como camionera (...) Me visto con ropa de hombre, intento evitar contacto con la figura (...) porque me siento más cómoda. No me gusta la ropa (...) apretada ni ajustada (Francisca, 16 años, tercero medio).

El ordenadito/a, estudioso/a:

...por lo general un estudioso viene más ordenado, eso es lo típico. Vienen así con la ropa del mismo color o con una polera que combine, que sea bonita. Hay otros que a lo mejor son estudiosos pero les da lo mismo, vienen con chalas y nadie les va decir nada (Luis, 16 años, tercero medio).

La experimental:

...yo siento que soy muy experimental de alguna manera, igual este año me ha dado mucho por las jardineras (...) El año pasado estaba muy en la onda roquera, así como con poleras rasgadas, con calzas rotas. Como que ido experimentando poco a poco, todavía no encuentro una estética que tenga yo, quizás tengo muchas estéticas, pero una definida no he encontrado. Quizás el próximo año esté con rastas, no sé. (A5, 16 años, tercero medio)

La estética del pop coreano:

El pop coreano nació por el 1990 gracias un grupo que debutó e implementó dentro de su música cosas como hip hop y música electrónica (...) crean es una mezcla entre pop, hip hop y música electrónica. Y más allá de ser solo ser música, también supone bailes, eh, las formas de ser de las personas. Lo principal de las personas en el pop coreano es que son modelos a seguir (...) tienen un vida modélica (...) es un estilo en la forma de vivir la vida (...) por ejemplo, los aidos no fuman (...) dan una vida modélica de llevar una vida sana, también porque hacen muchos ejercicios (Ignacio, 15 años, segundo medio)

Rastafari:

...los niños que son como rastafari son conocidos por andar con drexlo o con bombachos (Daniela, 15 años, segundo medio).

La rareza:

...creo que soy una rareza, por decirlo así, entre mucha gente. Normalmente cuando camino me ven como curioso o raro, a veces con desprecio. No sé, creo que soy muy yo para mis cosas, me gustan muchos rasgos de muchos estilos, me gusta tener el pelo largo, me gusta usar buzo, me gusta usar poleras sueltas, pero también me gusta usar otras cosas (Sebastian, 16 años, tercero medio).

Estética de pobla:

...la estética aquí se ve de población (...) se ve gente de muchos lugares, de poblaciones populares por decirlo de un manera. Yo si me veo a mí mismo, yo también diría que tengo ropa de pobla, de segunda mano, ropa americana, no cosas que sean compradas de tienda (Sebastian, 16 años, tercero medio)

El que se viste de mujer:

...hay gente que si bien tiene pene y no tiene útero, se siente mujer, y viene con el pelo largo, viene con los labios pintados, viene con ropa de mujer (Romina, 16 años, tercero medio).

La que ocupa mucho espacio:

...ocupai mucho espacio, no si eso es de guatona no más, nopoh. Me refiero a que tus movimientos son bruscos, caminai como hombre, te gusta jugar a las peleas (Romina, 16 años, tercero medio).

Arcoíris con patas:

...hartas pañoletas de colores, chaquetas fuertes. En su mayoría suelen ser minas las que ocupan esta clase de ropa, no sé por qué será. Son más alegres también (Romina, 16 años, tercero medio).

Las estéticas descritas por los/as estudiantes van desde la camionera vinculada con ropa de hombre, el ordenadito/a que viste con ropa del mismo color, el estudioso/a que viste, la experimental que iría cambiando, probando estéticas, la estética de pobla, etc. En este sentido, se visibilizan estéticas entre los/as estudiantes que los diferenciarían entre sí, y a su vez, relevan estéticas que se estarían en los bordes de los estereotipos de género, como la camionera, el que viste de mujer, etc. Por otra, los/as estudiantes del grupo focal problematizan la relación de una estética occidental que impondría el físico por sobre otras dimensiones del sujeto, con vectores de belleza (lo que se considera bello o feo). Desde dichos vectores de belleza, las mujeres deben ser “flacas” y los hombres “musculosos”, entre otros. Al respecto, una estudiante dice “...al menos aquí, es como súper occidentalista (...) así que el físico va por sobre a como somos por dentro. Así que es inevitable de alguna manera no sentirte incomodo, sientes que el alrededor todo es la belleza. Hay dios mío, si me veo mal, el chico que me gusta no me va a pescar, o cosas así” (A5, 16 años, tercero medio). En este sentido, se releva el cuestionamiento a los cánones de

belleza que se imponen sobre el género masculino y femenino, que a su vez se cruzan con la sexualidad (heterosexual). Asimismo, a partir de las entrevistas visibilizan la deslegitimación social de los hombres que visten con ropas y colores asociados al género femenino. Los vectores implicados en la estética, estilo y vestimenta de los/as estudiantes, son vinculados por estos/as con la publicidad, televisión, moda y familia. A partir de las entrevistas, se menciona que la moda circula a través de la publicidad y televisión, indicado los modos de ser y ver, cómo debes lucir, que debes vestir, etc. Los/as estudiantes problematizan dichas indicaciones al mencionar que “...las modas, las cosas que te inculcan, por ejemplo, la publicidad (...) en la tele, te dicen una tienda que con esto te verás bien, con esto te verás elegante, échate maquillaje para verte mejor, no eres bonita si no ocupas esto, no está bien si no te pintas con esto...” (Sebastian, 16 años, tercero medio); que principalmente están dirigidas hacia las mujeres, que dentro de los estereotipos sociales deben “ser atractivas para otro”. Por otra parte, la familia se menciona como un agente regulador que opera sobre los modos de vestir y estéticas de los/as estudiantes. Sobre esto, una estudiante dice, “...hace un tiempo, poniéndolo en personal, yo me ponía la wea que pillaba (...) igual ahora me preocupo un poquito más, al principio fue por presión, cómo podi salir así, yo no salgo contigo, de la familia (Romina, 16 años, tercero medio). Otra estudiante - del grupo focal -dice que “... cuando hablo con mi abuela, como que me impone el estar bien presentada, o depilada, o peinada, con el pelo negro” (A3, 17 años, segundo medio). Asimismo, una estudiante problematiza respecto a “la presentación personal” aludiendo a la higiene por sobre la ropa que se use, vinculando la higiene con el bañarse. Al respecto, una estudiante “...socialmente para la comunidad lo común es vestirse bien, andar con la ropa planchadita, la higiene, eso lo encuentro independiente a la ropa que usi” (Romina, 16 años, tercero medio). En este espacio escolar, las vestimentas se presentan como distinción o diferenciación entre una subjetividad y otra, es así como, en las observaciones realizadas en la cotidianidad del espacio escolar, visibilizamos distintos modos del vestir y estéticas (indistinto sexo y género), que transgreden el uso –común- del uniforme escolar; aspecto relevado por los y las estudiantes en las entrevistas y grupo focal. En este sentido, se enfatiza la diversidad asociándola al “aparecer”, siendo una demarcación del otro/a la vestimenta que vinculan con intereses, identidad(es), etc.

Política e ideología

En relación a la política e ideología, los y las estudiantes mencionan la existencia de diferencias políticas e ideológicas en este espacio escolar. Aludiendo a un liceo demarcado por las opciones políticas de sus estudiantes. Al respecto, un estudiante entrevistado dice, “...dentro de mi sala (...) están muy marcadas las diferencias, por ejemplo, hay personas que se podría decir, que son en un sentido más anarquista, como que palabra podría usar aparte de anarquista, críticos, otro que son más relajados” (Ignacio, 15 años, segundo medio). En este espacio escolar, se presentan intereses y/u opciones políticas que van desde los anarquistas, los críticos, los pacifistas, etc., como expresiones ideológicas que coexistirían como parte de la diversidad y diferencia de pensamiento de los/as estudiantes del liceo. Otra estudiante entrevistada, menciona que “...la mayor diferencia con los pacifistas, es que los radicales hablamos de un cambio, si bien a la fuerza y nada democrático, hablamos por un bien mayor (...) la primera o principal diferencia entre los más radicales y los más pacifistas, es justamente esa, que los radicales hablamos de un cambio inmediato, nada por lo democrático y por la fuerza. Mientras que los pacifistas hablan de un cambio en el día a día” (Romina, 16 años, tercero medio). A partir de las entrevistas, los estudiantes no solo enmarcan el liceo como un espacio político, sino también, distinguen las opciones ideológicas a las que adhieren y sus orientaciones en el quehacer político. Por otra parte, hacen referencia a la participación en marchas en conjunto con estudiantes de otros liceos; aspecto que consideran parte de “ser” estudiantes críticos. Los y las estudiantes entrevistados, vinculan su pensamiento crítico al liceo. En relación a esto mencionan que:

...es enriquecedor, porque la mayoría de las que estamos, por ejemplo, fueron a su primera marcha con todo el confe, 150 personas, que abarca un tercio de lo que es el liceo, marchando por la alameda. Acá en el liceo nos estamos preparando para el futuro, eso plantea el liceo, salir como seres pensantes, seres críticos, que a la hora de trabajar teniendo un patrón se van a poder oponer, se van a poder sindicalizar. Es el primer paso hacia la política. Porque en lo personal siento que la política es lo que nos hace personas, tener la capacidad de decidir como en comunidad, entender que

somos seres que vivimos en comunidad; y que se dé un espacio como los es una escuela, donde pasamos gran parte del tiempo, incluso más que en la casa, para ser una persona crítica para poder desarrollar nuestras ideas, para en un futuro no ser esa masa que deja que las cosas sigan así po, esa masa, que yo siento que es como inútil, eso (Daniela, 15 años, segundo medio)

El liceo es significado como un espacio crítico, que está formando futuros trabajadores pensantes capaces de enfrentar el mundo laboral, a través de la sindicalización, que es visibilizado como un primer paso hacia la política. Asimismo, este espacio crítico es concebido como una comunidad en la cual los/as estudiantes pueden desarrollar sus ideas, ser en un futuro una masa crítica, a partir de una comunidad que en tiempo y espacio los delimita más que sus propias “casas”; la escuela. Dicha comunidad crítica, como es enunciada por la estudiante, presenta espacios de fricción y diferencias en cuanto a las decisiones políticas, en los procesos de movilización estudiantil. Al respecto una estudiante dice “En las votaciones, cuando comenzó el movimiento estudiantil de este año, estaban los que queríamos clases, entre los que quieren tomas, o que quieren paro. Se va notando, hay otros que no le importa el movimiento estudiantil, hay otros que sí, pero tampoco quieren perder clases. Hay otros que quieren movilizarse” (Francisca, 16 años, tercero medio). Asimismo, otro estudiante dice “En los movimientos como sociales, ahí se manifiesta que todos piensan distinto, se da mucho que los que están en contra de los movimientos, por lo general, se restan de la instancia, no participan, o se les da la opción y no que fome, no estoy ni ahí. Yo diría como las diferencias de pensamiento políticas” (Luis, 16 años, tercero medio). Dichas diferencias, mencionadas por los/as estudiantes presentan una comunidad diversa en cuanto a la posición de los estudiantes, que son agrupados o visualizados en los que quieren clases, lo que quieren paro, los que quieren toma y los que no les importa o no se involucran. En este sentido, las formas de participación de los estudiantes en las movilizaciones, se vincula a la opción política e ideológica de estos/as, que delimita su manera de participar en dicho proceso. Respecto a la participación en marchas y espacios de votación, se observó una votación de los estudiantes como también una conglomeración de estudiantes fuera del establecimiento escolar, que se disponía a marchar en una movilización estudiantil. En estas observaciones, se releva la participación de los/as

estudiantes en la toma de decisiones del liceo, tales como paros y/o tomas, como también la participación de sus estudiantes en el marco de las movilizaciones estudiantiles por la gratuidad, educación no sexista, etc. Si bien es una comunidad diversa en cuanto las decisiones políticas de sus estudiantes, presenta matices que los delimitan en grupos o segmentos políticos. Sin embargo, más allá de dichos segmentos se plantean como un espacio escolar que discute, debate y decide, a través de sus asambleas y votaciones. Instancias que desde la perspectiva de los estudiantes han decidido el “rumbo del liceo”. Al respecto, una estudiante entrevistada menciona que “los estudiantes participan activamente de las decisiones que llevan el rumbo del liceo. Nosotros nos reunimos con autoridades grandes e igual eso es importante, quien se iba imaginar que una niña de 15 años se iba a sentar a dialogar con un alcalde o en un futuro con una ministra o ministro, es como algo inesperado, porque siempre son los adultos los que toman las decisiones y en el confe se da el espacio para que los niños y las niñas se organicen y decidan lo que es su futuro” (Daniela, 15 años, segundo medio). Dicho rumbo del liceo, que se da a partir de las instancias de decisión política, se presenta en un espacio de diálogo y negociación con otro adulto, una autoridad, un agente de poder en el modelo y/o sistema educacional, en el cual este otro/a niño/a como es mencionado por la estudiante, negocia y entra a ser una subjetividad que se legitima en la toma de decisiones ante la imagen adultocéntrica que rige dichas instancias. Otro tema planteado por los/as estudiantes, es la violencia, que distinguen en implícita y explícita. Una estudiante entrevistada dice, “Pero definamos violencia, que significa violencia. Violencia es todo lo que atente contra el orden público, la violencia no es la de golpes, una violencia es que los profes tengan que sacar moneas de sus bolsillos para comprar plumones, borradores, eso es violencia, por qué, porque (...) están ocupando plata que a ellos no les pagan por hacer una pega. Le deberían pasar esas cosas, y también nos violenta a los estudiantes el no contar con los recursos para aprender” (Romina, 16 años, tercero medio). La violencia física, la violencia del orden público, es emplazada a la violencia implícita que se daría sobre los/as profesores en relación a la precarización laboral que describe la estudiante (no contar con plumones o borradores para realizar sus clases). Asimismo, dicha violencia implícita (no contar con recursos de aprendizaje) violentaría a los/as estudiantes.

Regulaciones y prácticas de control

Respecto a las regulaciones y prácticas de control, los y las estudiantes hacen referencia a la flexibilidad en el uso del uniforme escolar. En el grupo focal, una estudiante menciona que:

...el uniforme como es un electivo o alternativo (...) Pero como nos da paja, a mitad de año ya estamos viniendo con ropa de calle, y no les molesta, no lo regulan tanto (...) si, que solo tienes que usar solo una polera que de repente ni siquiera la usamos (A5, 16 años, tercero medio).

Otro estudiante menciona que:

...los extranjeros usan en su mayoría el uniforme, con la polera con el logo y de los de aquí, chilenos, no se da mucho, son poquitos, pero los extranjeros usan casi todos el uniforme, la polera (...) vienen como quieren, se expresan su forma de ser, se supone que es una falta venir como uno quiere porque existe la polera (...) pero está arraigado en el colegio venir como uno quiere que da lo mismo que lo impongan. No pasa nada (Luis, 16 años, tercero medio).

El estudiante releva que el uso del uniforme escolar sería des-regulado por los/as estudiantes al transgredir la norma que estipula su uso; que a su vez demarcaría y visibilizaría los campos de diferenciación entre los/as estudiantes “extranjeros/as” y los/as “chilenos/as”. Con relación a las prácticas de control del liceo, sobre el uso de uniforme, se releva que no sería un aspecto sancionado y que sería flexible, al mencionarse el uso de una polera distintiva del liceo, calzas o jeans. Una estudiante entrevistada, enfatiza respecto a dicha flexibilidad, al decir que, “...venimos al colegio cómodos, sin el miedo de que va a venir la inspectora a decirme sáquese el maquillaje o su pelo está muy largo. Sino que nosotros venimos aprender, a compartir, y no a enfrentarnos a figuras que nos van a decir como tenemos que ser” (Daniela, 15 años, segundo medio). En este espacio escolar estaría arraigado no usar uniforme. Sin embargo, se presentan estudiantes que usan parte del uniforme escolar o que en las primeras semanas del año escolar usan uniforme, pero que en el transcurso del año, lo des-regulan. Asimismo, se visibilizan estudiantes “nuevos” en el liceo, que cuando comenzaron a asistir al colegio, dejaron de usar uniforme. En este campo de des-regulación, serían los/as estudiantes los que decidirían no ceñirse a un vestuario

escolar estandarizado. Dicha decisión, se presenta como parte de instancias de dialogo y/o consulta del establecimiento escolar a los/as estudiantes. Respecto a esto último, una estudiante menciona que, “está ligado más a la decisión de los estudiantes, porque dejando fuera el proyecto educativo, a fines de año le hacen una encuesta a todos los estudiantes, de cómo quieren el uniforme para el próximo año” (A5, 16 años, tercero medio). Asimismo, se menciona la participación y decisión de los/as estudiantes, en la construcción del manual de convivencia. Siendo estos/as convocados a opinar respecto al uso del uniforme. Con relación a esto, una estudiante dice que, “el año pasado en la construcción del manual de convivencia escolar, participamos los estudiantes, vimos punto por punto, acá en este liceo no se usa uniforme escolar, como el típico de las escuelas sino que es flexible que es la polera del establecimiento, más calzas más jeans, eso también fue una construcción del estudiantado” (Daniela, 15 años, segundo medio). El manual de convivencia menciona que, “En ningún caso, el incumplimiento del uso del uniforme escolar podrá ser sancionado con la prohibición de ingresar al establecimiento educacional. La presentación personal, tanto de las y los estudiantes (...) estará basada en la higiene personal (Manual de convivencia, 2016, p.18). Sin embargo, en dicho manual se describe el uso de camisa, polera o corbata en los hombres, pantalón gris o jeans, jumper o falda azul, calza azul o negra para las mujeres; como las indicaciones en el modo de vestir de los/as estudiantes. En las observaciones realizadas, se relevó que en su mayoría los/as estudiantes usan jeans o calzas, zapatillas y polerones de colores, y de forma aislada se observó estudiantes que usaban jumper, camisa, pantalón y corbata. La des-regulación del uso de uniforme, se da en un campo de posibilidad, en el cual el establecimiento escolar re-produce dicha instancia. En este sentido, la transgresión del uso del uniforme “flexible”, estipulado en el manual de convivencia; sería parte de una dinámica de regulación de los/as estudiante sobre su propio itinerario escolar, en un campo donde la “flexibilidad” sería parte de un campo de sentidos. Por otra parte, los/as estudiantes- en el grupo focal y entrevistas- mencionan que, los/as profesores/as no se focalizarían en el uso del uniforme o en la manera en la que se visten, sino que, en el aprendizaje. Con relación a esto último, en el grupo focal se menciona que saben que tu ropa no te define como buen estudiante, porque no interfiere con la forma en la que aprendes” (A1, 15 años, segundo medio). Otra estudiante agrega

que, "...acá como que no les importa. La mayoría no te critican, te quieren la parte más intelectual, o sea, no solo intelectual, sino de cómo eres tú" (A4, 15 años, segundo medio). Asimismo, en las entrevistas se menciona que "...a los profes no le importa el cómo vengas, porque eso no va cambiar la educación que vas a recibir, o lo que vas a aprender" (Francisca, 16 años, tercero medio). En este sentido, los/as estudiantes visibilizan que la "irrelevancia" del uso del uniforme estaría vinculado al aprendizaje. No siendo los modos de vestir un aspecto que condicione al aprender. Por otra parte, se hace referencia a los atrasos, al cumplimiento del horario de ingreso a la jornada escolar. Los/as estudiantes menciona –en las entrevistas- que en las primeras horas no estarían "todos", que llegarían alrededor de las ocho y media o nueve de la mañana. Al respecto, un estudiante dice que "...hay varias personas que vienen de lejos (...) Personas con cierta irresponsabilidad, o tienen un problema en el metro. Mi mejor amigo, hay días que se demora cuarenta minutos esperando el metro, porque siempre van llenos." (Ignacio, 15 años, segundo medio). Otro estudiante, menciona que "...se da mucho que algunos llegan muy tarde o viven lejos- El transporte es un tema, no todos pueden llegar a la misma hora o a la hora que se les pide. Tengo un compañero que siempre llega a las 9 porque es de Quilicura." (Luis, 16 años, tercero medio). Se presentan distintos argumentos con relación a los atrasos, que van desde la distancia del establecimiento escolar hasta que cuesta llegar a las ocho al liceo. Sin embargo, lo que relevan los/as estudiantes, es que pueden ingresar al liceo, y que no serían sancionados o suspendidos por ese motivo. Con relación a los atrasos, el Manual de Convivencia del liceo, remite que es hasta las ocho y diez minutos de la mañana, y que luego se debe hacer en compañía del asistente de nivel. Y después de las nueve de la mañana, en compañía del apoderado o con un debido justificativo. Asimismo, el manual hace referencia a que los atrasos deben quedar registrados en el libro de clases (los de la primera hora). Por otra parte, en el Manual de Convivencia, se menciona que el ingreso debe ser puntual, después de tocar el timbre, y que el estudiante no podrá retirarse de la clase hasta la finalización de esta. Respecto al ingreso a la sala de clases- en las observaciones realizadas-se observó que hay estudiantes que permanecerían en el patio o transitando en los pasillos, posterior a la hora de ingreso a la sala. Asimismo, se visualizaron prácticas de control -desde los inspectores del liceo-, en las que se les

solicitaba que ingresarán a la sala; hablándoles, conversándoles, acercándose a ellos/as. Dichas prácticas de control, interpelarían la auto-regulación de los/as estudiantes, antes de la aplicación de la sanción. Con relación a las prácticas de control y auto-regulación, una estudiante ejemplifica, diciendo que:

...pongamos el caso que un compañero rayo un pasillo. No va el inspector, no, es que tiene citado al apoderado y está condicional. El inspector habla primero con el estudiante. Oye mira, ahí tenemos tarros de pintura, bórralo para que se mantenga la armonía en el espacio. Se dialoga. El inspector o inspectora no es una figura que te tiene que imponer algo, sino que se conversa, se llegan acuerdos (Daniela, 15 años, segundo medio).

Respecto a las sanciones, desde los/as profesores/as, los/as estudiantes hacen referencia a que el profesor no les dice “cállate o date vuelta”. Aludiendo a que tendrían una relación de carácter horizontal con los profesores, en la cual entre todos irían construyendo el conocimiento, las metodologías que usan, las evaluaciones. En este sentido, los/as estudiantes entrevistados/as, menciona que “...se da una relación distinta, al ser horizontales. No es que los profes manden y digan, oye tu hace esto, date vuelta o quédate callado (Luis, 16 años, tercero medio). Otra estudiante, dice que:

...el confee a la hora de hacer clases, no es un profe que está adelante el que te enseña. Sino que entre todos y todas nos vamos enriqueciendo de conocimiento. A veces corregimos a los profes, cuando se equivocan en ciertas cosas, o a veces les decíamos a los profes que sus clases no nos interesan, o que deberían emplear nuevos métodos educativos. A veces hacemos trabajos los estudiantes con los profesores, y eso lo encuentro súper positivo, porque convierte al liceo como estructura, en un lugar para compartir, y no como que te ven solo como un número, que le va a dar un buen puntaje en el Simce” (Daniela, 15 años, segundo medio).

Por otra parte, el Manual de Convivencia refiere a un enfoque de género. Éste aspecto es relevado por los y las estudiantes, como un tema que se problematiza en el liceo, a través de las clases y sus contenidos. Asimismo, mencionan que tendrían educación sexual en la asignatura de Desarrollo Personal; en la cual hablarían de masturbación y anticoncepción,

tanto para heterosexuales como para homosexuales, entre otras temáticas. Con relación al enfoque de género y educación sexual, una estudiante menciona que:

...se integran problemáticas de género. En las clases de biología nos plantean grandes mujeres científicas que hayan hecho grandes inventos, y eso no se ve, porque siempre se invisibiliza a la mujer y los logros de la mujer (...) en mi otro liceo si había parejas lesbianas, como que se invisibilizadas y era como todo no, no, acá no hay lesbianas acá solo hay mujeres (...) en desarrollo personal (...) nos explican cosas como la masturbación, o los distintos tipos de anticonceptivos, tanto para parejas heterosexuales, como para parejas homosexuales, existe una educación sexual en la medida de lo posible, porque la malla curricular que llega del Ministerio de Educación, no integra la educación sexual (Daniela, 15 años, segundo medio).

A partir de lo anterior, se releva que los/as estudiantes visibilizan que las prácticas de regulación del liceo, con relación al género y la educación sexual, serían des-regulaciones, que lo distinguiría de otros espacios escolares y de lo prescrito por el MINEDUC.

Por otra parte, se hace referencia al uso de baños mixtos, en la que los y las estudiantes, independiente de su constructo sexual y de género, ingresan al mismo baño. Con relación a esto, una estudiante dice:

Yo llegue y dije, oh, baños mixtos, que en realidad no sé si son baños mixtos, pero uno puede entrar a que quiera y no se va a hacer problema, porque respetan el cómo uno se siente. El hecho de que una mujer que se siente hombre, una mujer entrecoronas, se le llama mujer sólo por tener útero. Que se siente hombre, que se viste como hombre, que habla como tal y a la que se le conoce con un nombre de hombre y que pueda entrar libremente al baño común, al que entra los hombres (Romina, 16 años, tercero medio).

El uso de baños mixtos, es relevado como un aspecto que diferenciaría el Confederación Suiza de otros espacios escolares, que a su vez, posibilitaría que los y las estudiantes, usen el baño indistinto el constructo de género y sexo, que los/as identifica.

Con relación al uso del baño indistinto sexo o “mixto”; fue observado en la cotidianidad del liceo. Respecto a las observaciones, se releva que los y las estudiantes, ingresan al baño

indistinto sexo, sin regirse por el parámetro para “damas o varones”. Sin embargo, se visualizo la figura del inspector (durante el recreo de la mañana), “controlando” el ingreso y cierre del baño (una vez finalizado el tiempo de recreo). Dicha figura o rol, no fue mencionada por los/as estudiantes en las entrevistas. No obstante, el uso del baño, funcionaría bajo una des-regulación que es regulada desde el liceo, a través del rol del inspector. Por otra parte, con relación a las regulaciones prescritas en el Manual de Convivencia, se mencionan sanciones que van desde, anotación en el libro de clases, por atrasos, suspensión, cancelación de matrícula, etc., que dependerá de la situación o falta incurrida de parte del o la estudiante. En la cual los atrasos, son considerados de baja complejidad (con una anotación) y la quema de parte de infraestructura u otros elementos del espacio escolar, que serían considerados de alta complejidad (con la cancelación de matrícula). A partir de lo mencionado y referido por los/as estudiantes, en las entrevistas y grupo focal, así como en el Manual de Convivencia y observaciones realizadas; se visibilizaron des-regulaciones y prácticas de control, que coexisten en este espacio escolar, en cuanto el uniforme, profesores/as, inspectores, manual de convivencia, entre otros. Por otra parte, con relación a los atrasos y al uso de uniforme, se alude – en general- que nadie se ciñe o cumpliría con dicha normativa. Por tanto, la sanción que implica dichas faltas, es visibilizada por los y las estudiantes, como una “sanción” que no puede aplicarse. Asimismo, el control de los espacios comunes, tales como el baño. Queda sujeta a la regulación de los y las estudiantes, bajo la supervisión implícita del inspector.

Cuerpo

El cuerpo es referido, desde los/as estudiantes, como un espacio que estaría afectado y atravesado por estereotipos; presentando diversas anatomías, formas y características corporales. En este sentido, los cuerpos serían variados y cambiarían, a partir de las distinciones sexuales y estereotipos de género. Una estudiante entrevistada dice que, “en base de los estereotipos, yo quiero ser de cierta forma, tengo que básicamente cambiar completamente para ser de cierta forma. Todo eso afecta en cómo uno ve el cuerpo o cómo siente el cuerpo” (Francisca, 16 años, tercero medio). Asimismo, otro estudiante entrevistado, menciona que:

...el porte corporal puede decir mucho de una persona (...) por lo general me gusta ser bastante expresivo, en general no se me notaba mucho por la ropa que usaba, y además últimamente estoy más preocupado de cómo ser con mi cuerpo, cuidarme más, hacer más ejercicio, porque una persona puede ser lo que guste en su vida (...) me gustaría hacer muchas cosas en la vida, pero para eso debo tener una buena salud, porque quiero mantenerme fuerte hasta al final, así que me empecé a preocupar más de mi cuerpo, para tener todas las herramientas (Ignacio, 15 años, segundo medio).

Se hace referencia al cuerpo como una herramienta de visibilización, que te permite ejecutar, moverte, etc. El cuerpo sería relevado como algo que cuidar, que mantener físicamente, cuidar de su salud, la alimentación, para tener todas herramientas en la mano. El estudiante entrevistado, agrega que:

...realmente, veo que (...) las personas se preocupan mucho de cómo son visualmente, de hecho a veces de formas no muy sanas de llegar a eso. Demasiado maquillaje o hacer dietas que son peligrosas para el cuerpo, se preocupan demasiado de ese tema. Por eso es muy común la anorexia, pero la gente a la vez no se cuida, porque por ejemplo, salen, beben mucho, también fuman demasiado, y al final de cuentas, su cuerpo se desgata muy rápido, por un lado se cuidan su cuerpo y por otro no, (...) pero no se preocupan de cómo se van a sentir con el tiempo (Ignacio, 15 años, segundo medio).

A partir de lo anterior, se presenta el cuerpo como un espacio que se desgasta y deteriora, con dietas, exceso de maquillaje, el fumar, etc., con las maneras insanas de cuidar el cuerpo. Asimismo, se presenta la tensión entre un cuerpo que se “acondiciona” visualmente- en su aparecer- y el tiempo; relevándose la salud, la alimentación, el hacer ejercicios, como la posibilidad de tener las “herramientas en la mano”, es decir, un cuerpo que se puede proyectar de manera vital y en el tiempo –futuro-. Por otra parte, los y las estudiantes, visibilizan el cuerpo a partir de sus transformaciones físicas. Una estudiante entrevistada dice, “... yo lo veo como una herramienta que me facilita poh, llegar a conseguir lo que yo quiero como persona, nada más que eso, como que el cuerpo igual sufre bastantes variaciones o al menos como que subo y bajo de peso, tampoco me encariño

o para mí, el valorar mi cuerpo y mi figura no es una prioridad...” (Daniela, 15 años, segundo medio). Asimismo, la estudiante visibiliza el cuerpo, a partir de sus distinciones biológicas. Sobre esto último dice, “lo único que nos diferencia son los genitales (...) porque tenemos las mismas capacidades, y lo único que nos diferencia es que ellos tienen pene y que yo no...” (Daniela, 15 años, segundo medio). En este sentido, el aspecto biológico ligado al sexo (genitalidad), sería una característica que diferenciaría a un cuerpo de otro. En el grupo focal, los y las estudiantes mencionan el cuerpo, aludiendo a sus características físicas. Al respecto dicen que:

...algo humano (...) algo físico que se puede tocar, eso (...) algo que se puede tocar, algo objetivo. Uno lo puede ver (...) biológicos, los que tienen vida y los que no. Los cuerpos abióticos. ...con las facciones marcadas, con el cuerpo, mmhm (...) la perita (...) eh, no se piernas marcadas, atlético, con el trasero grande, no sé. No me agrada el estereotipo (...) no me agrada esos estereotipos (A3, 17 años, segundo medio).

Otra estudiante en el grupo focal agrega:

...me encuentro tan familiarizada con el concepto de cuerpo, con lo que es el cuerpo humano, que me comienzo a imaginar distintas formas físicas de las personas. Cuerpos gordos, cuerpos delgados, cuerpos altos (...) están los gorditos altos, los gorditos bajos, cosas así. Es como que se subdivide múltiplemente (A5, 16 años, tercer medio).

Otras estudiantes- en el grupo focal- dicen, “...a mí se me viene a la mente la anatomía, las formas de tu cuerpo, las curvas y todas esas cosas (A1, 15 años, segundo medio). ...de cejas gruesas, finas, no sé (...) eh, podría tener el pelo largo (...) labios delgados” (A5, 16 años, tercer medio). Se hace referencia al cuerpo, a la diversidad de cuerpos, a partir de sus características físicas; altos/as, delgadas, gordos, distintos tipos de gorduras, con distintos largos de cabello, cejas delgadas, gruesas, labios diferentes, anatomías variadas, etc., desde las cuales algunos cuerpos se acercarían o distanciarían de los estereotipos de belleza. En el grupo focal, los/as estudiantes problematizan respecto a los estereotipos sociales legitimados, para las mujeres y los hombres. Al respecto, mencionan que “...con el tema de los estereotipos, como que las mujeres y los hombres. La estética de un hombre

tiene que ser musculoso, como que todo sea así perfecto, grande (...) como que eso gusta...” (A4, 15 años, segundo medio). Con relación a los ideales de cuerpo, se menciona que sería:

...algo que arreglar, porque no está bien así como está (...) porque se ven mal a sí mismo, te ves mal si eres gordo, por ejemplo, te ves mal si eres débil, te ves mal por ejemplo, si tienes el pelo largo o corto (...) te ves mal si tienes mucha nariz, si tus brazos son demasiados largos (...) delgado (...) no puedes tener granos, tener la piel quemada. Debes tener bien tus ojos, tienes que estar bien cuidada (...) tienes que tener el pelo bien... (Sebastian, 16 años, tercero medio)

El cuerpo que se arregla y que se cuida, desde parámetros de belleza, sería visibilizado por los/as estudiantes, como la prescripción sobre el espacio corporal. El cuerpo sería convocado a re-producirse en su aparecer, a partir de los estereotipos legitimados. Esto es tensionado, por los/as estudiantes, al mencionar que “el cuerpo es lo que tú tienes, que no has tenido que comprar, un instrumento (...) el cuerpo es un sujeto de derecho, cuerpo aún así es pensante, sería un sujeto de derecho...” (Francisca, 16 años, tercero medio); presentándose una tensión entre cuerpo y mercado. Los y las estudiantes, visibilizan el cuerpo como un espacio que se configura a partir de características físicas, biológicas, estereotipos de género, ideales de belleza, prescripciones sociales y de ofertas del mercado; que atraviesan el aparecer del cuerpo, delimitando las formas legitimadas de visualizarse.

4.2. SEGUNDO NIVEL INTERPRETATIVO: INTERPRETACIÓN DE CATEGORÍAS Y TRIANGULACIÓN.

La lectura reiterada de los temas y categorías emergentes, se agrupan para lograr delimitar las categorías de esta investigación, que en su conjunto nos acercan a nivel interpretativo mayor, que nos acerca a las significaciones de los y las estudiantes, comprometidos en la investigación. Para graficar los contenidos de este segundo momento, se recurrió a la construcción de un grafo analítico, el cual su núcleo central está representado por el enunciado, significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes. El cual se desprende del objetivo general que guía el presente estudio. Dicho núcleo temático va acompañado de las categorías, 1. Características que le atribuyen al cuerpo, 2. Regulaciones que le atribuyen al cuerpo y normativa disciplinaria, 3. Ideales de cuerpo con los que se

identifican y 4. Estéticas con que identifican su cuerpo; categorías que se desprenden de los objetivos específicos que guían este estudio. Luego van los respectivos códigos y sub-códigos que emanaron de la información producida en el proceso de investigación al ser esta codificada, con la posterior reorganización y selección de los códigos y códigos subyacentes emanados del primer momento. A continuación se presenta el grafo analítico:



<p>9.1 tener las herramientas a la mano 9.2 el cuerpo ejecuta 10. Una máquina 10.1 Engranaje 11. el cuerpo cambia 11.1 sufre cambios 12. estereotipos de género en base al cuerpo 12.1 Estereotipos afectan como se ve el cuerpo. 12.2 vestir de mujer 12.3 vestir de hombre 13. Estereotipos de cuerpo. 13.2.1 Mujer 13.2.1.1 Fea 13.2.1.2 Bonita 13.2.2. Hombre 13.2.2. fuerza 14. Cuerpo humano 14.1 Algo anatómico 14.2 Algo físico 14.3 Diferentes físicos 14.3.1 Gordos 14.3.2 Altos 14.3.3 Delgados 14.3.4 Cejas 14.3.5 Pelos largos 14.3.6 pelos cortos 14.3.7 Labios delgados 14.3.8 labios gruesos 14.3.9 color de piel</p>	<p>autocontrol 10. uso de baños 10.1 Baños mixtos 10.2 Inspector en el baño 11. Manual de convivencia 12. Normativa 12.1 presentación personal/ Uniforme 12.1.1 Hombre 12.1.2 Pantalón 12.1.3 Jeans 12.1.4 Camisa 12.1.5 Corbata 12.1.6 Polerones 12.1.7 Polera del liceo 12.2 Mujer 12.2.1 Jumper 12.2.2 Blusa 12.2.3 corbata 12.2.4 Calzas negras 12.2.5 Polera del colegio 12.2.6 No se prohíbe el ingreso por el uniforme 13. Sanciones 14. Faltas 14.1 de baja complejidad 14.2 de mediana complejidad 14.3 de alta complejidad 15. Anotación en el libro 16. Suspensión 17. Cancelación de matrícula 18. Flexibilidad curricular 19. Sanción según la falta 20. Horario de ingreso 20.1 Ingresar tarde al liceo 20.1 Ingreso posterior al horario de clases</p>	<p>7. Algo que arreglar 7.1 mal vista la gordura 7.2 piel bien cuidada 7.3 sin granos 7.4 maquillaje 8. Obsesión del cuerpo</p>	<p>6.7.1 estudioso ordenado 6.7.2 estudioso que la de la mismo 6.8 estética de pobla 6.9 arcoiris con patas 6.10 anarquista- punk 6.10.1 Ropa negra 6.11 hip hop 6.12 pop coreano 6.13 rastafari 6.14 Vestirse de mujer siendo hombre</p>
---	--	--	--

El cuerpo es enunciado a la base de todo, y estaría atravesado y construido a partir de múltiples aspectos, que son relevados como los constructos de la corporalidad. En este sentido, los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes, presentan características que configuran el cuerpo a partir de la construcción social del género, la sexualidad, los aspectos físicos del cuerpo (altura, masa corporal, etc.) y la categoría del sexo (hombre/mujer). Asimismo, los significados que le atribuyen al cuerpo, se presentan en un campo de regulaciones y normativa disciplinaria, que operaría en el espacio escolar-liceo- del cual son parte estos/as estudiantes, en el cual se visibilizan des-regulaciones y/o flexibilizaciones en cuanto a los cuerpos de los y las estudiantes; en tanto, dichas regulaciones son formas presentes, cotidianas, en las que los/as estudiantes re-producirían y co-construirían su cuerpo. En relación con los ideales de cuerpo, estos/as mencionan los cuerpos que son legitimados socialmente e idealizados como los cuerpos “arreglados”, “bien cuidados”, que se construirían a partir del estereotipo de género (mujer /hombre), sobre el cual se aproximan, refractan, distancian, etc. Con relación a las estéticas con que identifican sus cuerpos, se presentan una multiplicidad de formas y apariencias estéticas del cuerpo, que configurarían su identidad(es).

Respecto a las **características que le atribuyen al cuerpo**, éste sería visibilizado como una construcción social generizada, que estaría socialmente delimitado por el “sexo”, distinguiéndose dos cuerpos en relación con la división biológica hombre/ mujer (ligada a la genitalidad). Asimismo, los y las estudiantes visibilizan el transgenerismo como otro constructo de género, que estaría en los límites de las configuraciones sociales legitimadas del cuerpo generizado, siendo un cuerpo abyecto (Butler, 2002). La construcción social del género, operaría como una norma ligada a estereotipos o moldeamientos, que estarían contruidos a partir de una heteronormatividad; que comprendería la existencia de un cuerpo de hombre y mujer- biológico-, por tanto, masculino y femenino en cuanto a su género. Con una sexualidad heterosexual, desde los parámetros sociales del género, desde los cuales el sexo hombre sería equiparado a masculinidad, y un sexo mujer igualado a feminidad. En este sentido, la categoría del sexo regularía el género y sus estereotipos. Los estereotipos de género atribuidos al cuerpo, son cuestionados y problematizados por los/as estudiantes. Al respecto, una estudiante entrevistada, menciona que “...por ejemplo, las

mujeres hacen esto, los hombres hacen esto, si no es un género tan predeterminado, no deberían haber esas generalizaciones” (Francisca, 16 años, tercero medio). Esto se articula, con lo que una estudiante menciona en el grupo focal, al decir que “...él o ella, puede venir de una persona que está de alguna manera en cuerpo de chico, siendo que puede sentirse como chica” (A5, 16 años, tercero medio). Por otra parte, respecto a la heterosexualidad, se menciona que “...por ejemplo, con el vínculo que tengo con mi pololo, yo podría decir perfectamente soy heterosexual. Pero realmente no lo soy, porque siempre me han gustado las mujeres, personas equis (...) la gente le tiene miedo a lo inseguro...” (Francisca, 16 años, tercero medio). Lo enunciado por los/as estudiantes, nos acerca a lo que menciona Butler (2007) respecto a la discontinuidad del cuerpo sexuado y la construcción cultural del género, que supone – naturaliza- que el cuerpo sexuado hombre/mujer, debería dar como resultado cuerpo masculino o femenino. Sujetando el género al sexo, como un indicador, o más bien, una relación lineal entre sexo y género. Los/as estudiantes visibilizan la discontinuidad entre sexo y género, que menciona Judith Butler, al problematizar la coexistencia de cuerpos delimitados con sexo hombre o mujer, que se configurarían en los bordes de los estereotipos de género heteronormados (femenino o masculino). Presentando múltiples maneras de co-construir el género, que se distanciarían de los parámetros normados e indicaciones sociales sobre éste. Butler (2007) dice que “El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo” (p.70). Los y las estudiantes se visibilizan fuera de los estereotipos de género y las representaciones normadas. Difuminándose entre los parámetros de la feminidad y masculinidad; deslindándose más allá del sexo asignado para hablar de un género. Al respecto, un estudiante entrevistado dice, “a veces me dicen cosas a propósito del pelo largo. Disculpe señora, y los miro con cara de serio (...) normalmente pasa con los hombres, me miran como si fuera una mujer, como bien poco macho” (Sebastián, 16 años, tercero medio). Otra estudiante dice:

...soy más imponente, quizás (...) todavía está metido en el inconsciente colectivo que una mujer tiene que estar detrás, en las sombras. A mi propiamente tal me han preguntado. Oye, tú como que ocupai mucho espacio, yo pensé que eras lesbiana, y por qué, porque no sé (...) cómo no sé. Aunque

no querai te haces ver, destacai, porque tení movimientos bruscos, he conocido lesbianas que son súper lady, que son súper niñas, pero son la wea más lela que existe del mundo (...) pero por qué a mí siempre me han tachado de chica de lesbiana (Romina, 16 años, tercero medio).

Con relación al género y la sexualidad, un estudiante dice que:

...más que nada, una persona que no tenga miedo de enamorarse de alguien independiente de su género, porque muchas personas se dan cuenta que sienten algo por una persona de su mismo género, pero no lo aceptan por alguna razón, y diversidad sexual es estar en un espacio y tener la libertad de enamorarse independiente de su género (Ignacio, 15 años, segundo medio).

Lo anterior, se articularía con lo que refiere otra estudiante, al aludir que la diferencia sería:

...en los genitales no más, porque es lo único que nos diferencia, en relación al cuerpo, porque en temas de los niños trans y las niñas trans, eso es algo más profundo, ellos van a ver su imagen. Por ejemplo, una mujer que nació mujer, pero se identifica con el hombre, se corta el pelo y usa ropa ancha, y eso es ser hombre, igual es cuestionable pero así lo toman ellos (Daniela, 15 años, segundo medio).

Butler (2007) menciona que “Las frases «Me siento como una mujer» pronunciada por una persona del sexo femenino y «Me siento como un hombre» formulada por alguien del sexo masculino dan por sentado que en ningún caso esta afirmación es redundante” (p.80), la complejidad suscitaría cuando un hombre o mujer diría sentir como el opuesto, ser de sexo mujer y sentir como hombre, ser del sexo hombre y sentir como mujer. Como también, sentirse mujer u hombre, y ser visibilizado desde los estereotipos del género, como poco masculino o macho, o ser considerada lesbiana, por no cumplir con el estereotipo feminizado. Esto es problematizado por los y las estudiantes, como un campo de posibilidades dentro de las construcciones del cuerpo, co-configurando cuerpos que se desmarcan de la pantalla simbólica heteronormada. En este sentido, visibilizan que desde los estereotipos legitimados, sobre el género y sexo, suscitaría la complejidad y deslegitimación, al no cumplirse con la unicidad normada. En esta línea, la unicidad, sexo-

género y deseo, como las supuestas características continuas del cuerpo, son de-construidas por estos/as estudiantes. Morgade (2001) menciona que:

...desde el nacimiento, chicos y chicas reciben mensajes relativos a la adscripción “femenina” o “masculina” que los/as adultos/as cercanos/as (...) realizan en función de su sexo externo (...) Ahora bien, la identidad de género (sentirse “femenina”, o “masculino”) se produce por un proceso de identificación que se inicia desde el nacimiento y que es complejo ya que por diferentes motivos individuales, familiares y sociales, no siempre la dotación biológica externa se continúa en una identidad de género del mismo signo (pp.23- 24).

A partir de lo expuesto por los/as estudiantes y lo mencionado por Graciela Morgade. Se visibilizan desplazamientos entre el sexo (biológicamente pensado) y las construcciones de género reforzadas socialmente. Las construcciones de género implicarían procesos de identificación, desde las cuales las subjetividades, pueden identificarse y des-identificarse con los estereotipos del género instituidos. En este sentido, los/as estudiantes configuran cuerpos que biológicamente son asignados con un sexo mujer u hombre, pero que se sienten fuera de las estipulaciones del género femenino y masculino, enunciando las sub-categorías, lesbiana, bisexual, homosexual, como los modos de nombrar los constructos sexuales fuera de la heteronorma. Desde la perspectiva univoca del sexo y género, se configuraría la heterosexualidad, sin embargo, estos/as estudiantes presentan configuraciones sexuales fuera de los parámetros; desplazándose de los binarismos. Morgade (2001) dice:

Por ejemplo, así como existe el hombre masculino y heterosexual, es posible encontrar un hombre masculino y homosexual; por otra parte, también es posible que un hombre sea lo que llamamos “afeminado” y heterosexual u homosexual. Lo mismo ocurre con las mujeres: existen “femeninas” tanto heterosexuales como homosexuales, y “masculinas” que tienen compañero sexual varón o compañera mujer (p.24).

En este sentido, el género no sería un conjunto de atribuciones sobre el cuerpo. Por tanto, el cuerpo no sería ni reflejo, ni sustancia (ontologizada), de los estereotipos del género.

Presentándose, la imposibilidad de encarnar los dictámenes del sexo- género. Asimismo, las formas de nombrar la sexualidad no definirían el género, desde lo que enuncian estos y estas estudiantes, aproximándolos a una comprensión deconstructiva del cuerpo, en tanto sexo y género. Por otra parte, Butler (2002) menciona que “la homofobia (...) opera atribuyendo a los homosexuales un género perjudicado (...) abyecto (...) llamando a los hombres gay "afeminados" y a las lesbianas "marimachos" (...) coincide con un horror a perder el género apropiado” (p. 334). Los/as estudiantes entrevistados/as visibilizan la homofobia como un acto de deslegitimación sobre los cuerpos que desbordan la heteronormatividad. Sobre esto último, una estudiante entrevistada dice que “...no es como (...) en otros colegios, que por ser gay automáticamente lo alejan, o algo así. Yo encuentro que se respeta harto, por lo mismo, porque vivimos en un ambiente diverso, donde existe diversidad de todo” (Romina, 16 años, tercero medio). Respecto a la homofobia se menciona que, “...si un hombre anda con colores vivos, ni siquiera rosado, con un amarillo vivo, un naranjo, celeste, también esa parte es agarrado pal ‘weveo’ (...) ‘no tenías una wea un poquito más gay’. Yo lo he escuchado. Por qué gay, qué te hace pensar que a él le gusta el color morado lo hace gay, por qué” (Romina, 16 años, tercero medio). Los/as estudiantes comprenden el liceo- su espacio escolar- como un espacio en el cual no se incurriría en discriminar a otro/a por su configuración sexual, a diferencia de otros espacios escolares. Asimismo, visibilizan la homofobia como una acción de deslegitimación, que se refuerza a partir de estereotipos de género, modos del vestir y performance corporal. En este sentido, se presenta un cruce e intersección entre los constructos de género, vestimenta generizada (hombre/mujer) y sexo naturalizados, que articulan grupos estereotipados de ‘hombres’, ‘mujeres’, desde los cuales operaría la regulación sobre los cuerpos legitimados-deslegitimados. Con relación a esto, un estudiante entrevistado dice que:

...los chiquillos son de la misma línea (...) tienen un pensamiento un poco más influenciado por la cultura así machista (...) y los otros son más abiertos de mente (...) al ser un grupo solo de hombres, se da más el machismo, porque libremente pueden decir. Porque no hay mujeres (Luis, 16 años, tercero medio)

Lo anterior, hace referencia al estereotipo masculino legitimado, desde el cual se establecerían ciertos tipos de conversaciones, modos de operar- en los cuerpos- que serían vinculados con el machismo. Así, desde los estereotipos generizados, las mujeres y los hombres desarrollarían cierto tipo de actividades asociadas a la feminidad y masculinidad (Por ejemplo; jugar a la pelota se asociaría a la masculinidad). Morgade (2001) menciona que “Los juegos de los varones parecen fuertemente ligados a la violencia, sobre todo desde el punto de vista físico. La “lucha” con el padre y “patear la pelota” son las formas más corrientes (...) Los varones juegan al fútbol, las chicas practican expresión corporal” (pp. 19-20). Sin embargo, dichas actividades generizadas, serían desbordadas por un estudiante que dice, “...llego temprano, 40 minutos antes que empiecen las clases, porque en la sala me pongo a bailar y practicar coreografías (...) bailo solo. A veces si llega una amiga, bailamos juntos” (Ignacio, 15 años, segundo medio). Por otra parte, respecto a los cuerpos considerados femeninos, se presenta la vinculación entre feminidad y reproducción humana. Asociando, en particular, la feminidad con una vagina, útero y maternidad instituida. Los/as estudiantes, cuestionan la construcción de la feminidad vinculada al útero, a los hijos/as, etc. Asimismo, la configuración biológica del sexo (genitalidad), es considerada una diferenciación biológica, pero no en cuanto a las capacidades de las personas. Una estudiante entrevistada, dice que:

...Y tú no quieres tener hijos. No, y por qué no queri tener hijos. Porque no quiero ser madre. Ah, debe ser porque no te gustan los niños. No, me encantan los niños, de hecho quiero ser técnico parvulario. Entonces cómo no quieres ser mamá (...) pero por qué, y te cuestionan, (...) pero es que te vas a sentir sola. Y si tu marido te pide un hijo. En cambio un weon si no quiere tener hijo. No, no me siento, simplemente no quiero. Ah, en vola después cambia de decisión (Romina, 16 años, tercero medio).

Lo anterior, describe roles y funciones sociales que las mujeres deberían ‘ejercer’ como feminidades. Al respecto, Morgade (2001) dice que “...algunas ocupaciones han sido consideradas (...) Como prolongación de la crianza y el trabajo doméstico adjudicados al rol femenino, los trabajos de las mujeres han conservado algunos de los rasgos centrales de esas tareas (...) enfermeras, maestras” (pp. 56-57). Por otra parte, a partir de lo que

menciona la estudiante, se construye la idea de una opresión sobre el cuerpo de las mujeres, vinculada a la función reproductiva y a las labores domesticas (cocinar, cuidar a los hijos). Los/as estudiantes problematizan la coexistencia de discursos de poder del hombre por sobre la mujer; que relevan como parte de las dinámicas del patriarcado. Butler (2007) dice que “la idea de un patriarcado universal ha recibido numerosas críticas en años recientes porque no tiene en cuenta el funcionamiento de la opresión de género en los contextos culturales concretos en los que se produce” (p.49). En este sentido, la dominación masculina, las relaciones de poder, referida por los y las estudiantes; se remitiría en el marco de la cultura occidental, con sus demarcaciones y configuraciones. Por otra parte, los y las estudiantes configuran el cuerpo a partir de características o “rasgos físicos”, que asociarían a la individuación de la subjetividad. En este sentido, dichas características construirían la expresión “individual”, los modos de aparecer y visualizar los cuerpos. Con relación a las características físicas del cuerpo, los/as estudiantes en el grupo focal, dicen que:

algo anatómico (A5, 16 años, tercero medio), el físico (A4, 15 años, segundo medio), a mí se me viene a la mente la anatomía, las formas de tu cuerpo, las curvas y todas esas cosas (A1, 15 años, segundo medio), color de la piel (A3, 17 años, segundo medio), alto, bajo (A4, 15 años, segundo medio), cejas gruesas, finas, no sé (...) eh, podría tener el pelo largo (...)labios delgados (A5, 16 años, tercero medio), cejas grandes, facciones diferentes (A4, 15 años, segundo medio).

Las diferencias de rasgos físicos y/o anatomías corporales, que enuncian los/as estudiantes en el grupo focal, serían las demarcaciones entre un cuerpo y otro. Lo anterior, se articula con lo que menciona Le Breton (2002a) respecto a que “El individualismo inventa al cuerpo al mismo tiempo que al individuo; la diferenciación de uno genera la del otro...” (p. 153). En este sentido, los y las estudiantes – en el grupo focal- visualizan la individuación del cuerpo, a partir de características físicas que demarcarían las fronteras de la imagen y forma de los cuerpos. Asimismo, los/as estudiantes visibilizan que la imagen corporal-individuación del cuerpo- estaría configurada por constructos de sexo y género, en tanto dichos rasgos físicos son individualizados en cuerpos biológicamente diferenciados por

sexo hombre y mujer, y su vez, generizados a partir de estereotipos (masculino/femenino). Le Breton expone que “los signos tradicionales de lo femenino y masculino tienden a intercambiarse y alimentan el tema de lo andrógino (...) ya no es un destino al que uno se abandona sino un objeto que se que moldea a gusto” (p.156). En este sentido, los/as estudiantes anuncian fisuras o desbordes en la configuración de los cuerpos, su individuación física, que se desmarcarían de los estereotipos de género, visibilizando cuerpos que se desplazarían de la norma masculino/femenino; habitando en los entremedios. Un estudiante entrevistado dice, “...yo me tiño el pelo (...) originalmente rojo, pero no me lo he teñido en una semana (...) es rojo, el año pasado lo tenía muy largo hasta los hombros, y también me delinee un poco los ojos y lo puedo hacer con libertad, nadie me va prohibir o me va criticar por eso” (Ignacio, 15 años, segundo medio). Asimismo en las observaciones realizadas, se visibilizo cuerpos legibles en los inter-medios, que en palabras de Le Breton, serían cuerpos andrógenos desde los estereotipos sociales del género. Los/as estudiantes visibilizan el cuerpo como un constructo moldeable, que se ajusta y diseña, a partir de estereotipos de género que instituyen y/o definen la imagen de la individuación, el límite entre una subjetividad y otra. En este sentido, el cuerpo tendría una valoración social y cultural, que se configura desde construcciones dicotómicas que visibiliza/invisibiliza los cuerpos. Sin embargo, los/as estudiantes construyen una imagen heterogenia del cuerpo; más allá de los estereotipos y los rasgos físicos- biológicos- asociados a hombre y mujer. Por otra parte, las características físicas que se le atribuyen al cuerpo- en su heterogeneidad- serían las “piezas” que visualizan la herramienta, engranaje o máquina corporal. Los/as estudiantes mencionan que el cuerpo, “...es como una herramienta que tengo yo, para moverme en el mundo de muchas maneras. Visualmente también, en cuanto a mi condición física, me ayuda mucho” (Ignacio, 15 años, segundo medio). “...lo veo como una herramienta que me facilita (...) tenemos ganas de hacer ejercicio, la mente te lo dice y el cuerpo te ayuda a ejecutarlo” (Daniela, 15 años, segundo medio). Asimismo, “el cuerpo es un engranaje o un máquina bastante perfecta que, si hubiera una cosa mala, se caería todo el sistema, por decirlo (...) algo que aprender, conocer y cuidar” (Francisca, 16 años, tercero medio). El cuerpo es enunciado como un sistema operativo, llamado cuerpo, visibilizado en su aparecer sin una organicidad interior

(por ejemplo, corazón, pulmones, etc.). En este sentido, el aparecer del cuerpo, sería la distinción entre una máquina y otra. Le Breton (2002a; 2002b), sostiene que el cuerpo sería moldeado a partir del contexto social y cultural, que a su vez implica una experiencia corporal del mismo sujeto. El cuerpo sería una construcción simbólica que está en un campo de significados, en un espacio y tiempo, que son contingentes al cuerpo. Le Breton menciona que desde el cuerpo nacerían y se propagarían las significaciones que constituirían lo individual y colectivo (2002b). En este sentido, la significación del cuerpo como herramienta y máquina, que enuncian los/as estudiantes, sitúa el cuerpo como un espacio de producción de su existencia; de su individualidad. Asimismo, el cuerpo herramienta, máquina, es visibilizado como un espacio que cuidar y mantener. Le Breton (2002a), menciona que “El cuerpo parece un objeto que hay que mimar (...) un motor al que hay que mantenerle todas las piezas en condiciones para que el conjunto funcione bien” (p.159); algo que cuidar a través de la alimentación, mantener con buena salud, conocer y aprender; como es enunciado por los/as estudiantes. En este sentido, el cuerpo sería como el centro de las atenciones que se debe cuidar; una especie de lucha contra las huellas del tiempo (Le Breton, 2002a). Por otra parte, un estudiante entrevistado dice, “...mí cuerpo, para mí (...) estoy bien. Me deprimó normalmente cuando encuentro que estoy muy gordo, va más allá de cómo me veo, sino de cómo me siento estando así” (Sebastian, 16 años, tercero medio). Otra estudiante dice que el cuerpo “...es como algo pasajero, es como en el momento me va a ayudar para algo y en otro momento para otra cosa” (Daniela, 15 años, segundo medio). El cuerpo “...no algo que tengas que formar, sino que se va formando sobre ti...” (Sebastian, 16 años, tercero medio). De este modo, es enunciado como un espacio que se transforma, que transita en el tiempo. Presentándose una contradicción, entre el cuerpo máquina y el cuerpo que se transforma, que transita en el tiempo. Le Breton (2002a) expone que si el cuerpo fuera una máquina, no envejecería, no moriría, se podría modificar o cambiar sus piezas.

Con relación a las regulaciones que se le atribuyen al cuerpo y la normativa disciplinaria del liceo, se presentan des-regulaciones de los constructos disciplinarios, instituidos en el espacio escolar. En este sentido, habría un distanciamiento de ciertos modelamientos del cuerpo, visibilizándose formas más flexibles de operar en cuanto a los y

las estudiantes. La flexibilización estaría emplazada en los y las estudiantes, ya que serían convocados a auto-regular sus conductas y modos de circular en el espacio escolar, como agentes de control sobre sí mismos. Sin embargo, en el campo de des-regulaciones, se visibilizan otras maneras de control que operan sobre las conductas de los y las estudiantes. En el espacio disciplinario de la escuela, el uniforme escolar no solo operaba como parte de las prácticas de homogenización, sino también como el parámetro de legibilidad del cuerpo de un estudiante generizado (masculino/femenino) y diferenciado por sexo. La máquina estetizante mencionada por Pineau (2011), se vería entredicha en este espacio escolar, ya que la homogeneización de las conductas, se presentaría en un campo de desregulación y flexibilización. Si bien la normativa escolar, mencionada en el Manual de Convivencia, alude el uso de una vestimenta escolar, en la que se indica uso de blusa, corbata, camisa, jumper, a su vez, se menciona jeans, calzas negras, polerón gris o azul, etc. (Manual de Convivencia, 2016), como una alternativa al estereotipo del uniforme. Sin embargo, son indicaciones del vestir –del/la estudiante- generizado, estipulando el uso de uniforme para “hombre y mujer”. Por otra parte, la normativa del liceo no consideraría una falta que el/la estudiante no use el uniforme escolar; mencionando que el uso del uniforme no sería sancionado prohibiendo el ingreso (Manual de Convivencia, 2016). La normativa del liceo, presenta una flexibilidad con relación al uso uniforme. Sin embargo, las y los estudiantes desregulan la vestimenta escolar -permitida-, al usar vestuarios que no estarían descritos en la normativa. Asimismo, en este marco de des-regulación, se presenta el uso parcial de uniforme, el uso de uniforme y el uso de la polera del liceo. Una estudiante- en el grupo focal- dicen que “Dentro de las exigencias, la pura polera (...) no te retan porque vienes con aros, porque tienes expansiones, porque vienes delineado. No te retan por eso, creo que es muy genial de ser tu mismo (A5, 16 años, tercero medio). Otra estudiante, dice que “...no hay ninguna” (A1, 15 años, segundo medio). A esto, un estudiante agrega que “...lo único que te piden es la polera del colegio, del confe” (A2, 15 años, segundo medio), “... así como que llegan y córtate el pelo, no” (A1, 15 años, segundo medio). Por otra parte, con relación al uso del uniforme, una de las estudiantes entrevistadas dice, “...cuando yo llegue me empezaron a ‘wear’, porque vine un puro día con jumper, porque no sabía que se venía con ropa de calle. Entre comillas que se venía con ropa de calle, eh, y al otro día vine

con ropa de calle, y me empezaron decir, te veías más bonita y ordenada con el uniforme” (Romina, 16 años, tercero medio). Otro estudiante dice que:

...hasta abril, finales de abril, dejé de usar la polera, porque casi nadie la usaba, y uno andaba con la polera y te miraban raro, si al final no va pasar nada. No pueden imponer castigo general para todos, es algo que ya fue. Pero en su momento, cuando fue lo de la comisión del uniforme, nos dio el espacio de dirección para abrir un debate entre los alumnos, pero lo que ellos nos querían decir, es que no lo iban a cambiar y que iba a ser así la cuestión. Y ahí, yo dije que estaba a favor de usar el uniforme, porque es como una manera de representar la institución y que se cree un modelo de los estudiantes de aquí, pero ahora que llevo más tiempo (...) me doy cuenta que la identidad de aquí es ser tu mismo, son todos distintos y uno puede expresarse como uno quiere (Luis, 16 años, tercero medio).

A partir de lo anterior, se configura una mixtura entre el uso de uniforme, lo institucional (el espacio escolar) y la identidad(es). La normativa indicaría el uso del uniforme, los y las estudiantes nuevos usarían uniforme. Sin embargo, lo desregularían al aludir que la norma sería no usar uniforme. Asimismo, se presenta la contradicción entre representar a la institución escolar (como estudiantes) y la identidad(es), que implicaría visualizarse diferentes entre sí. Una estudiante dice:

...un uniforme nos cataloga, Nosotros (...) nos mostramos como seres que tienen gustos, que no se sienten identificados con usar jumper o cosas así. También pasa con los compañeros que tienen una orientación sexual, no tienen que definirse por un uniforme. Las niñas no usan jumper, los niños no usan pantalones, vamos como nos acomode, como que yo personalmente siento que es súper valorable (...) mostrarnos (...) como seres individuales. (Daniela, 15 años, segundo medio).

A partir de lo anterior, es posible relevar la intersección entre identidad(es), sexualidades y construcción de género. Por tanto, el no usar uniforme escolar, sería la posibilidad de desmarcar el cuerpo de los estereotipos de género y la heteronorma. En relación con la generización de los cuerpos, en el espacio escolar, Morgade (2001) menciona que “...en

esta construcción de “códigos de género”, mientras la escuela trata de determinar las identidades (...) los/as estudiantes toman un papel activo (...) al inferir las reglas subyacentes de una gama de relaciones sociales entre los varones y las mujeres” (p. 49). En este sentido, si bien el espacio escolar intenta regular los cuerpos a partir de un uniforme, estos/as estudiantes de forma activa, des-regulan las indicaciones; yendo tras la individuación del sí mismo/a. Las des-regulaciones mencionadas por los/as estudiantes, fueron observadas en los espacios- comunes- del liceo (patio/recreo). En dichas observaciones, se visualizo que algunos/as estudiantes usan la polera del liceo, jumper, camisa, siendo expresiones aisladas; sin embargo, se visibilizo que los/as estudiantes, en su mayoría, usan el uniforme alternativo u otras maneras de vestir, no consignadas en el Manual de Convivencia. Los y las estudiantes tienden hacia apariencias corporales no heteronormadas. En este sentido, el modelamiento generizado, como parte de la producción de los cuerpos, es matizada en la cotidianidad de este espacio escolar, ya que se presentan prácticas de regulación –desde los/as estudiantes- que visualizan cuerpos nombrados masculinos con una producción corporal vinculada a la feminidad (por ejemplo, con maquillaje facial, cabello tinturado, uñas pintadas, etc.), como tambien cuerpos nombrados femeninos con una producción corporal vinculada a la masculinidad (rapadas, polerones y pantalones anchos, etc.). La desregulación de la normativa escolar, se articula con lo Pérez Gómez (2004) expone en relación con la descentralización de las instituciones, en la cultura social del modelo neoliberal. Que abandona las formas de control centralizado y tiende a formas más flexibles o desreguladas, desde las cuales los sujetos deben controlar sus acciones y modos. La descentralización y desregulación, en la cultura social contemporánea, respondería a las dinámicas del mercado, que desplazan la responsabilidad en los sujetos. Por ende, son ellos/as los que deben “gerenciar” y “vigilar” su campo de acciones; por tanto, controlar su devenir. En este sentido, los/as estudiantes des-regulan la normativa dentro de un campo de posibilidad, donde la flexibilidad está incluida en la normativa escolar (uniforme alternativo); por ende deben regular su campo de acciones y modos de aparecer. En el espacio escolar del disciplinamiento de los “cuerpos dóciles”, el cuerpo sabía sobre su vigilancia y el modelamiento de la conducta, era reforzado y sancionado, si tendía hacia la desregulación o anormalidad. Estos parámetros, traían

aparejados prácticas divisoras (Foucault, 2003; Ball, 2000; Gore, 2000), respecto a la posición de los cuerpos en la sala de clases, niveles de aprendizaje, evaluaciones, uso de baños, horario de ingreso y salida de clases; un labrado del cuerpo con fines productivos. La escuela del disciplinamiento, presenta sus continuidades y discontinuidades, en cuanto a formatos o “signos”, la campana y/o timbre como un conductor sobre el inicio o fin de una clase, el baño diferenciado por sexo, la arquitectura del espacio escolar, etc. Sin embargo, en el campo presente, las subjetividades tienden a la des-regulación del dispositivo escolar, en cuanto los modos de uso y tránsito de los cuerpos. En esta línea, una discontinuidad de la estructura, de la cultura institucional escolar, sería el uso de baños mixtos. No obstante, dicha desregulación no es mencionada en el Manual de Convivencia del liceo. Con relación al uso de los baños, una estudiante entrevistada dice:

Para mí es algo que debería ser sumamente normal, yo soy de las personas que apoya los espacios mixtos, y el hecho que aquí haya baños mixtos, me deja conforme. Encuentro que es raro ver baños mixtos, es en el primer liceo que estoy con baños mixtos y encuentro que no hay problema, hasta ahora no he sido testigo de ningún problema (Romina, 16 años, tercero medio).

El uso de baños mixtos, mencionado por la estudiante, fue observado en la cotidianidad del espacio escolar. Visualizándose el ingreso de estudiantes, indistinto sexo y género a los baños del liceo. Sin embargo, el inspector resguarda o cuida el ingreso de los/as estudiantes a los baños. En el disciplinamiento escolar, el inspector es considerado un “agente de control” de las conductas. En este sentido, el liceo regularía y controlaría el cuerpo de los/as estudiantes, a través de la figura del inspector.

Por otra parte, dicho agente también estaría a cargo de controlar el “ingreso” a la sala de clases. Este aspecto, es nombrado en el Manual de Convivencia y calificado como una falta de baja complejidad. Los y las estudiantes hacen referencia al “ingreso” a la jornada escolar, como una falta que es anotada y/o registrada. Sin embargo, en el campo de regulaciones del liceo, se presenta que un grupo mayoritario de los/as estudiantes ingresaría atrasado a clases y al liceo (inicio de la jornada escolar). Al respecto, una estudiante dice “vivo bastante lejos, así que llego siempre atrasada. El portero me atiende, se sabe mi nombre y mi curso, me tiene el papel listo” (Romina, 16 años, tercero medio). Otro

estudiante dice, “Siempre llego más o menos tarde. Siempre llego tarde, por diferentes razones y por paja, y llego, y siempre hay gente afuera. Normalmente es como, casi siempre un poquito más de las 9” (Sebastian, 16 años, tercero medio). Asimismo, otro estudiante entrevistado dice, “Me pongo ahí, llego por lo general, en las primeras horas no están todos” (Luis, 16 años, tercero medio). Otro estudiante indica llegar temprano al liceo, diciendo que, “...como las siete veinte, siete y media (...) Comienzan a llegar desde las siete treinta cinco, en adelante (Ignacio, 15 años, segundo medio). Si bien, el atraso es visibilizado por los/as estudiantes como una dinámica cotidiana en el liceo, también se presenta el/la estudiante que llega antes de la hora estipulada en la normativa. Respecto a los procesos de regulación de las conductas, una estudiante dice:

...entramos a las 8, y yo llego como a las 8 y media. Y cuando pasa eso, como apelan al autocontrol (...) te anotan el atraso, es por temas lógicos. Si uno hace la cimarra o cosas así; pero cada vez que llegas tarde te anotan tu nombre y la hora que llegaste (...) a veces como que llaman a la casa, casos más extremos. Si un día llegaste a las 10 y media, llaman (...) como que igual existe una conversación (...) existe comunidad (Daniela, 15 años, segundo medio).

A partir de lo anterior, se releva que los/as estudiantes son convocados a gestionar y controlar sus propios asuntos. Si bien, se considera el atraso como una falta, coexiste la regulación y des-regulación de la norma, que es flexibilizada en la cotidianidad del liceo. Asimismo, se observó algunas dinámicas de atraso en el ingreso a la sala de clases de parte de los y las estudiantes, posterior al término del recreo y toque del timbre. Con relación a los atrasos, la normativa del liceo menciona que, “Los y las estudiantes deberán ingresar en forma puntual a sus salas de clases inmediatamente después del toque del timbre, y no podrán retirarse de la sala hasta el término de la hora. Durante el desarrollo de la clase” (Manual de convivencia, 2016, p 14). La que es considerada según su grado de transgresión, una falta de baja complejidad, que va desde una anotación negativa a una medida restaurativa. Sin embargo, a partir de la visibilización de atrasos al ingreso a clases, por estudiantes de este liceo, no se logra visualizar la aplicación de algunas de estas sanciones. Por otra parte, la regulación de los cuerpos desde la educación sexual y los estereotipos de género, se configuraría a partir de una “educación sexual”, que los y las estudiantes mencionan como

parte de la asignatura de desarrollo personal. En dicha asignatura, se abordarían temáticas tales como, anticoncepción, cuidado y sexualidad responsable, etc. Esta asignatura es relevada, desde los/as estudiantes, como una instancia de formación curricular que no haría diferencias entre los/as estudiantes del liceo, ya que abordaría diferentes identificaciones sexuales. En la normativa del liceo (regulaciones) no se hace mención respecto a la orientación o construcción sexual de los y las estudiantes, sin embargo, se habla de un enfoque de género como parte del liceo. Al respecto, el dispositivo escolar menciona que:

El concepto de género nos permite observar las relaciones (de poder) existentes entre lo masculino y lo femenino, históricamente han estado marcadas por la desigualdad y subordinación. Actualmente dichos procesos se encuentran en re-construcción de la mano de un conjunto de transformaciones sociales y de la activa movilización de múltiples movimientos sociales que cuestionan en ordenamiento de género tradicional (Manual de convivencia, 2016, p.6).

A partir de lo anterior, se visibiliza una coherencia entre lo que los y las estudiantes describen, y el enfoque de género que menciona el Manual de Convivencia. Asimismo, se visualiza la configuración de otros constructos y relaciones de género, acompañado de procesos y/o prácticas curriculares- de su espacio escolar- que no apuntaría a heteronormar el cuerpo de sus estudiantes, de maneras explícita, ya que a través de contenidos y abordaje de una educación sexual no heteronormativa, dejaría la posibilidad que campos visibilizar, construcciones no generizadas e incluso transgenerizadas. El abordaje de formas que desnaturalizan el binarismo del sexo (hombre/mujer), que permitan problematizar en torno a las construcciones de género, se presenta como una posibilidad para responder a las demandas y configuraciones culturales- actuales- de las subjetividades en la escuela. Por ejemplo, con “Un enfoque en el que la sexualidad sea comprendida en su integralidad e intersecada por los mecanismos que en cada época definen las relaciones sociales (...) Un enfoque en el que se reconceptualice la mirada acerca de los cuerpos” (Alonso y Morgade, 2008, p. 35). Respecto a lo mencionado en las entrevistas, los estudiantes dan cuenta de un “tratamiento” conceptual de la sexualidad, anticoncepción; que se acercaría a un enfoque biomédico (Morgade, 2006), ya que vincularía el cuidado y anticoncepción a enfermedades

o afecciones del cuerpo, siendo dicho parámetro el marco de cuidado del cuerpo, y a su vez, se presentaría una tendencia de-constructiva, respecto al enfoque biologicista de la sexualidad, ya que se abordaría otras construcciones sexuales, que no estarían sujetas a la heterosexualidad. En este sentido, se visibiliza una expansión sobre los cuerpos, ya que ciertos cuerpos no pensados, desde la cultura institucional del espacio escolar, son ahora las subjetividades re-producidas en dichos espacios de la vida.

Con relación a los **ideales de cuerpo con los que se identifican**, se visibiliza que sus cuerpos son considerados en los bordes de los ideales instituidos y legitimados socialmente. En este sentido, se co-construirían desde el cuestionamiento o tensión de los ideales contemporáneos -del mercado-, que describen y enuncian los cuerpos legitimados, aproximándose y/o refractando con estos. Los/as estudiantes describen que dichos ideales de cuerpo se refuerzan a partir de ideales tales como, virilidad, delgadez, cuerpo tonificados (atléticos), que se sustentan en los parámetros del mercado de la moda y la publicidad. Dichos parámetros son cuestionados o por estos/as, ya que responderían a estereotipos ideales de cuerpos para mujer/hombre- desde una heteronorma mercantilizada. En este sentido, los/as estudiantes visibilizan el entramado del género, sexo e ideales del cuerpo desde el mercado capitalista. En relación con lo anterior, un estudiante entrevistado dice que, “el hombre tiene que ser alto, por ejemplo, tienes que tener un buen cuerpo, tienes que tener una cara adecuada. Las mujeres siempre regias, delgadas, siempre bien arregladas. En el cuerpo siempre tienes que tener piernas largas, mucho pecho, por ejemplo, el hombre no sé, tiene que tener mucha virilidad. Yo creo que tiene que ver con el cuerpo. (...) para mí el cuerpo es un medio de expresión (...) las mismas cosas que llevo encima, por ejemplo, mi pelo, mi ropa, mis lentes” (Sebastian, 16 años, tercero medio). El estudiante, da cuenta de los vectores sociales implicados en las idealizaciones corporales, ya que para aproximarse a dichas idealizaciones sobre el cuerpo, se deberían desarrollar una serie de prácticas que “permitirían” reflejar el “verse bien”. En este sentido, dichas prácticas sobre el cuerpo, se enmarcan dentro de estereotipos del “buen parecer y forma del cuerpo”. Le Breton (2002a) menciona que “lugar privilegiado del bienestar (forma), del buen parecer (las formas (...) cosméticos, productos dietéticos (...)) En nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su

distinción” (p.9). Respecto a los ideales de cuerpo y los estereotipos, un estudiante dice “por qué tengo que ser como la sociedad le gusta (...) normalmente a una mujer le convencen de que es fea, siento yo al menos, que se convence a si misma que es fea y que tiene que usar maquillaje para verse mejor; ocupar esta ropa para verse atractiva. Por qué tiene que ser mejor para la otra persona. No tienes que estar contenta contigo misma, sino que contentar a los demás” (Sebastian, 16 años, tercero medio). El estudiante visualiza y problematiza el cuerpo como objeto de diseño y de deseo emplazado hacia otro/a, siendo un labrado corporal el acercarse al ideal de cuerpo a través del modelamiento y embellecimiento corporal. Al respecto, Lipovetsky y Serroy (2015) mencionan que “No se conoce ninguna sociedad que no tenga sus modelos ideales de belleza, que no valore ni desee lo bello. Es posible que en el futuro los medios publiciten (...) una belleza menos estandarizada, sin embargo, esto no hará desaparecer (...) el deseo de mejorar el aspecto (...) en relación con los modelos ideales socialmente reconocidos” (p.297). Con relación a los ideales socialmente reconocidos, en el grupo focal, se dice que “...se rigen bajo una normativo de lo que tiene que ser estéticamente bello en este momento; básicamente como se nos muestra en las propagandas; chicas con el pelo súper sedoso, largo, no sé, cosas así” (A5, 16 años, tercero medio). A esto agregan que “... las mujeres casi todas intentan estar lo más flacas (...) yo no encuentro que ese sea como lo ideal, o en hombres, que ser hiper-musculoso y como con el pelo corto (A2, 15 años, segundo medio). Los/as estudiantes problematizan los vectores y/o indicaciones de los ideales sociales que circulan sobre los cuerpos. Esto se articula con lo que menciona Lipovetsky y Serroy (2015) respecto a que los cuerpos estarían regidos por la concepción de belleza imperante. Asimismo, Pérez Gómez (2004) menciona que la cultura operaría como un marco regulatorio, desde la hegemonía, que circula representaciones que son difundidas a través de los medios de masa, como la televisión, y a través de la publicidad. Por otra parte, se hace mención a la vida saludable y modélica, a través del cuidado de la alimentación, ejercicios y no consumo de bebidas alcohólicas y tabaco. Al respecto, un estudiante alude a la vida modélica a través del cuidado del cuerpo y la salud, como algo relevante en su ideal de cuerpo, diciendo, “...intento mantenerlo lo mejor que puedo, como había dicho, tener siempre las herramientas a mano, porque, una cosa, me daría miedo, sería morir sin a ver

sido reconocido de alguna manera por lo tanto debo mantener mi cuerpo para que eso me vaya ayudando a largo plazo” (Ignacio, 15 años, segundo medio). Esto se articularía con lo que menciona Sibilia (2008), respecto al cultivo de la personalidad, el yo visible -en la cultura contemporánea-, como una intimidad que se debe exteriorizarse y diseñarse en el cuerpo, ya que se correría el riesgo de ser desapercibido. En este sentido, “...el yo se estructura a partir del cuerpo. O, más precisamente, de la imagen visible de lo que cada uno es. Esa sustancia se puede modelar, e incluso debería cincelarse con el fin de adecuarla a los modelos de felicidad expuestos en los medios” (Sibilia, p.129). El cuerpo sería un campo para diseñarse y producirse, con el objetivo de ser reconocido en un campo de visibilidad/invisibilidad ante los demás, ya que “En esta cultura de las apariencias, del espectáculo y de la visibilidad, ya no parece haber motivos para zambullirse en busca de los abismales perdidos dentro de sí mismo. Por el contrario, tendencias exhibicionistas y performáticas alimentan la persecución de un efecto: el reconocimiento en los ojos ajenos y, sobre todo, el codiciado trofeo de ser visto” (Sibilia, p.130). Ese trofeo de “ser visto” se visualiza en la obsesión del cuerpo, que es mencionada por los/as estudiantes, que se expresaría una sobre valoración del maquillaje, como también en deslegitimación de los cuerpos nombrados gordos. Al respecto -en el grupo focal-, una estudiante dice que “...cuando uno ve una persona, no sé, de cuerpo medio gordito en la calle dicen, huy no se cuida, pasa comiendo, cosas así. Cuando puede ser que esa persona tenga hipotiroidismo, y se le denigra de cierta manera porque su cuerpo no va concorde...” (A5, 16 años, tercero medio). Otra estudiante, en el grupo focal se remite a la obsesión del cuerpo, diciendo que “...cuando te dejas llevar mucho, como el peligro de salir a la calle, estás todos los días maquillada, y un día que no, te da miedo salir a la calle. Encuentro que eso ya es como un problema (...) enfermo...” (A1, 15 años, segundo medio). Lo enunciado por las estudiantes se articula con lo que menciona Rosales (1999) respecto a la obsesión y culto al cuerpo, desde el cual el “...ideal: es, en definitiva una obsesión por la forma más que por el cuerpo, un cuidado de la forma, no del cuerpo” (p.202), lo que sería una obsesión de carácter estético- sobre el cuerpo- co-construida sobre una valoración y estetización corporal legitimada en el marco del mercado. El look, las dietas, la vida saludable, la cosmética, estarían a la base del los ideales de cuerpo- de las obsesiones estéticas corporales-, no

siendo bien visto, la gordura o mórbida corporal, una piel no tonificada, etc., presentándose una tensión entre, ideales de cuerpo modélicos, cuerpos que habitan en los bordes de las idealizaciones y las obsesiones corporales de ceñirse a dichos ideales. Los y las estudiantes problematizan los vectores y los mandatos sociales sobre los ideales del cuerpo, el embellecimiento personal (Lipovetsky y Serroy, 2015) visualizando inter-medios, aproximaciones y cuestionamientos, sobre los cuerpos idealizados entre una subjetividad y otra.

Respecto a **las estéticas con las que identifican su cuerpo**, se visibiliza una diversidad en los modos de estetización del cuerpo. Estos/as estudiantes aluden a estéticas corporales que contemplan variedad en cuanto vestuario (chaquetas de colores, calzas, ropa deportiva, pañueletas, corta vientos, ropas anchas, parches, calzas, etc.) y tecnologías de estetización corporal (piercing, tatuajes, maquillaje, tintura de colores, etc.), indistinto sexo o género. La multiplicidad de estetizaciones se articulan con las observaciones realizadas en el espacio escolar, donde se observó la variedad en los modos de vestir y tecnologías de estetización, que mencionan los y las estudiantes. Con relación a lo anterior, una estudiante entrevistada dice “...me gusta ver a las tipas de pelo azul, rosado, llenas de piercing, con tatuajes” (Francisca, 16 años, tercero medio). Otra estudiante menciona que las estéticas que usarían en el liceo-, serían “... chaquetas de colores, eh con corta vientos, niños vienen con short, short con calza, eh, gente con tatuaje, con parches, que no se dan en otra parte, niños con pelos de colores, niños punkis, niños y niñas con rasta con trenzas, maquillados, maquilladas (...) que representan nuestra identidad” (Daniela, 15 años, segundo medio). Asimismo, un estudiante refiere a la variedad o diversidad que se visualizaría en los y las estudiantes, al mencionar que “...son todos distintos en su forma de ser, de vestir...” (Luis, 16 años, tercero medio). Otra estudiante menciona que “Hay un dicho que hay por ahí, el calzado correcto, te lleva a lugares correctos, creo que también aplica con la ropa, más que la ropa te lleve a ciertos lugares, habla de qué caminos estás siguiendo” (Romina, 16 años, tercero medio). Las tecnologías de estetización corporal les permitiría visualizar la “identidad”, el “ser tu mismo”, “tu cultura”, “el camino que estás siguiendo”, etc., es decir, una manera de ser y/o habitar el sí mismo, relevándose una sobrevaloración de lo visual (Cabot, 2007) para exhibir la distinción, la individuación. Los y las estudiantes mencionan

un “ser” tú mismo que operaría dentro de la demarcación de una identidad, nombrada en sentido categórico y unívoco, a partir de la co-construcción de las diferencias; configurando representaciones que en las prácticas discursivas remiten a la identidad como una categoría fija. Sin embargo, el “ser tu mismo”- a que remiten- se cruzaría con otros atributos que presentaría variación, inter-medios, mixtura. Por tanto, más allá de la enunciarse una identidad (que existe y coexiste dentro de los parámetros del discurso), estos/as estudiantes estarían siendo identidad(es). Asimismo, los tipos de estéticas que describen los y las estudiantes tales como, camionera, estudioso/a, ordenadito/a, rareza, pop coreano, de pobla, el punk, el rastafari, etc., serían diferencias o modos de nombrar el cuerpo en forma presente, es decir, contingentes al sí mismo. Respecto a la construcción de la identidad Hall (2003) menciona que hace alusión a un núcleo estable esencializado del yo. En este sentido, la identidad sería una unidad de representación, sin embargo, las subjetividades presentan movimientos y desplazamientos en cuanto a procesos de identificación. Lo/as estudiantes esencializan en el modo de enunciar las estéticas que remiten como sus identidades, sin embargo, hoy serían como mañana podrían ser otras.

Por otra parte, Lipovetsky y Serroy (2015) con relación al capitalismo y la estética, menciona que “...triumfa una profusión caótica de estilos en un inmenso supermercado de tendencias y looks, de modas y diseños. Es una proliferación discordante, desregulada, la que caracteriza el dominio estético actual” (p.43). En este sentido, los modos de vestir, los tatuajes, el maquillaje (en indistinto género), los piercing; que mencionan los y las estudiantes, son formas de producción que están en el marco de la cultura y estéticas actuales. Los modos de estetización que enuncian, estarían imbuidos culturalmente en prácticas y concepciones sobre la re-producción del cuerpo “juvenil”. Los usos (vestuario, colores, y otras tecnologías de estetización corporal), y los flujos de circulación de estos modos de estetización, se presentan dentro de la cultura contemporánea; que atraviesa los cuerpos y circula en espacio escolar (liceo). Lipovetsky y Serroy (2015) mencionan que “Con la proliferación de las prendas ceñidas, menos rígidas y más flexibles que subrayan la sensualidad de cuerpo, hay cierta feminización del aspecto masculino. Pero ésta no elimina en absoluto la vigencia de la diferencia sexual” (p.306). En este sentido, las estéticas difusas en cuanto a las concepciones generizadas hombre y mujer, desde lo que mencionan

los autores, no elimina la diferencia sexual y de género, que sustenta los modos de estetización corporal. Si bien los y las estudiantes hacen alusión a “niños y niñas” maquillados, maquilladas, con ropas ajustadas, etc., la estetización corporal sigue siendo en base a dos cuerpos diferenciados a partir de dos sexos. Al respecto, una estudiante- en el grupo focal- dice que “...de repente pasa un niño de pelo corto, todo de negro con bototos hasta aquí, y al lado pasa una niña con no sé, con bombacha, con pelo suelto, cosas así. Así de diferente es el liceo, no sé, es bonito. De repente ver esas diferencias, y pueden haber perfectamente, no hay como un choque” (A5, 16 años, tercero medio) A partir de lo mencionado por los/as estudiantes tanto en las entrevistas, grupo focal, así como lo observado; se presentarían intersecciones (Romero, 2007) en los significados que se le otorgan al cuerpo, que pasan desde la construcción del género y los estereotipos, que inciden y demarcan el cuerpo, hasta un campo de desregulación o flexibilidad que permitiría la visibilidad de diferencias estéticas y modos de estetizar el cuerpo, en este espacio escolar. La interseccionalidad, como menciona Esteban (2011), implica “...pensar en cuerpos (...) pensar en las condiciones de existencia, que nos remite a factores de diferenciación social como el género, la clase, la etnia, la edad, la preferencia sexual (...) ya que hay una conexión íntima entre los cuerpos y los contextos históricos, sociales, económicos y culturales en los que se conforman y viven dichos cuerpos” (p.49).

CONCLUSIONES

El presente estudio se construyó a partir del objetivo de comprender los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio, del liceo Confederación Suiza, como un estudio de caso, de carácter cualitativo. En este sentido, el caso fueron los y las estudiantes contemplados, y no el liceo en sí mismo. Por tanto, el liceo Confederación Suiza, es el contexto propicio para el estudio. Mencionamos como propicio, porque se buscaba la a-proximación a dinámicas de desregulación de los cuerpos, que “colocarán” en paréntesis las construcciones normalizadas de lo que se comprende un/a estudiante. En este liceo, se presenta un enfoque de género como parte de sus orientaciones, como también, una flexibilización del uso del uniforme escolar, y una asignatura de desarrollo personal, en la que se trata y/o aborda educación sexual con los y las estudiantes del liceo. Asimismo, por decisión de los y las estudiantes, la evaluación de medición SIMCE, no es rendida por los/as estudiantes de este liceo (desde el año 2012). Por ende, a partir de los antecedentes- mencionados-, se relevó que en dicho liceo la normalidad de lo que se comprende como el cuerpo de un estudiante, estaba puesta en paréntesis. Por tanto, se consideró que los/as estudiantes de este espacio escolar respondían a los intereses de la investigación. El objetivo de investigación fue desglosado en objetivos específicos, que buscaban indagar en los significados que estos y estas le otorgan al cuerpo, para responder al objetivo nuclear del estudio, que buscaba comprender los significados que le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Confederación Suiza. Los objetivos específicos- contruidos- fueron, 1. Identificar las características que le atribuyen al cuerpo los y las estudiantes. 2. Conocer las regulaciones que le atribuyen al cuerpo de los y las estudiantes, la normativa disciplinaria del liceo. 3. Caracterizar los ideales de cuerpo con los que se identifican los y las estudiantes y 4. Conocer las estéticas con que identifican su cuerpo los y las estudiantes. A partir de la producción de información generada en el proceso de investigación, a través de, entrevistas en profundidad, grupo focal, observaciones y revisión documental (del Manual de Convivencia, del ámbito normativo y disciplinario que desarrolla al interior de este

dispositivo pedagógico); interpretación de las categorías preconstruidas que emanan de los objetivos de la investigación y triangulación, realizada en el segundo nivel interpretativo del estudio, nos aproximamos al objetivo nuclear, que articula la investigación. Los resultados obtenidos, que responden al objetivo general y pregunta de investigación ¿Qué significados le otorgan al cuerpo los y las estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Confederación Suiza? son mencionados a continuación:

A) Carácter deconstructivo del cuerpo.

En el proceso de investigación, logramos situar que los significados que estos/as estudiantes, le otorgaban al cuerpo, tenía un carácter deconstructivo, en tanto problematizan la construcción social del cuerpo, visibilizando su configuración a partir del género, sexo y aspectos o rasgos físicos, que se sustentarían en estereotipos naturalizados a partir de una heteronormatividad. En este sentido, los significados que le atribuyen a sus cuerpos son producidos y reproducidos en relación a los significados sociales que se otorgan al cuerpo, ya que, los modos de comprender sus cuerpos, implican la pantalla simbólica en la que están imbuidos, y desde ese campo de sentidos, significan el cuerpo desde la aproximación, intersecciones o desplazamientos, expresada en los itinerarios corporales. Siendo cuerpos en la contingencia, atravesados por experiencias personales, ideales y estereotipos de género, pero que a su vez presentan la imposibilidad- constitutiva- de encarnar el ideal de cuerpo, sin tener que re-producir prácticas de diseño y/o modelamiento corporal. En este sentido, los y las estudiantes visibilizan un cuerpo de la diferencia, o en términos derrideanos, un cuerpo de la *différance*; al exceder los límites de los estereotipos. Derrida (2005) refiere a la deconstrucción, remitiéndose a un proceso de desestructuración y/o descomposición de la representación que se delimita desde un adentro/afuera, interno/externo, apariencia/esencia, etc. En este sentido, la deconstrucción irrumpe en el sistema de la diferencia, minando la idea totalizante sobre el cuerpo, que se configura a partir de las concepciones de fijeza, permanencia y duración. De esta manera, los y las estudiantes configuran un cuerpo de lo otro que va más allá de lo aparente/esencial.

B) Cruces estéticos (tatuajes, vestimenta, etc.) que circundan el cuerpo.

Se presentan regulaciones que tienden a la desregulación y flexibilización respecto a los modos de habitar y conductas de los cuerpos, ya que se esbozan flexibilizaciones en torno a

los modos del vestir escolar, siendo cuerpos no modelados a partir de una vestimenta instituida. En este sentido, la multiplicidad de estéticas y/o modos de estetizar que circundan los cuerpos, serían posibles- dentro del espacio escolar- desde la desregulación de la norma y/o manual de convivencia escolar; que permitiría a estos/as estudiantes dar cuenta de sus estéticas corporales, aludido como las formas en la que se exhibe la identidad, su sí mismo/a, su cuerpo. Sin embargo, en sus prácticas corporales se presentan movimientos y desplazamientos de las concepciones univocas de la identidad, emanando la complejidad de hablar de la diferencia -entre un cuerpo y otro- sin remitirse a sus estéticas, modos de vestir, entre otros., para visualizarse. En este sentido, el cuerpo es significado como un espacio que presenta una valoración como externalización del sí mismo, como el espacio- privilegiado- en el que las subjetividades se expresarían como corporalidad (material).

C) Regulación sexo, cuerpo y género en desborde.

Las características de los cuerpos generizados, legitimadas dentro de la normatividad social, son cuestionadas aludiéndose- en general- a formas de co- construcción del género que se desplazan de lo que se comprende feminidad o masculinidad estereotipada. Asimismo, la categoría del sexo como parámetro regulador del género, sería desbordada por estos/as estudiantes, al desplazarse de la unicidad sexo, cuerpo, género. En este sentido, co-construyen discontinuidades de dicha unicidad atribuida al cuerpo. Visibilizando una polisemia corporal, que si bien sería construida en el marco de una pantalla simbólica que indica modos de operar del sexo, género, cuerpo legitimado/deslegitimado; visualizan en dichos cruces y mixturas, el artificio o fabricación social de la unicidad sexo, género, cuerpo; ubicándose en los bordes de dicha racionalidad, al configurar sus cuerpos a partir de la fisura y/o quiebre de la heterosexualidad.

D) Colonización del cuerpo a través de los medios discursivos.

Se presentan ideales de cuerpo vinculados a disposiciones sociales que transitan desde la moda (con la publicidad, televisión, etc.), la familia, el currículo escolar, etc., que visibilizan la colonización del cuerpo a partir de los medios discursivos. Si bien los/as estudiantes remiten a sus cuerpo en los márgenes o fuera de la “moda”, estos/as reproducen sus cuerpos dentro de la cultura contemporánea, que circula en las vitrinas, la publicidad,

por tanto, estarían imbuidos y embebidos en la cultura y/o moda juvenil, que se circula en las imágenes, discursos mediáticos y visuales contemporáneos. En este sentido, los/as estudiantes visibilizan la colonización del cuerpo a través de sus estereotipos, ideales corporales, etc., que estos/as refractan y/o aproximan. Con relación a los alcances de la investigación, que se articulan con los resultados obtenidos de este estudio, se considera que ésta sería un antecedente de los modos de des-regulación y de los cuerpos vividos/habitados en proceso de co- construcción- permanente-, a partir de la contingencia cultura y social, que no se condice – necesariamente-con las demarcaciones de la racionalidad escolar y su dispositivo curricular, en la que aún persistirían dinámicas homogenizantes sobre los cuerpos de los/as estudiantes; visibilizando/invisibilizando los cuerpos/as contingentes y sus indistintos itinerarios corporales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, L. (1997). *Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En J.M., Delgado y J., Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Editorial Síntesis.
- Baudelot, Ch. & Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bergerson, D. (2016). «No somos ratones»: renegociando la convivencia escolar en el movimiento estudiantil chileno. *Temas de Educación*, 2 (22), 281-301.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bueno, R. (2006). *El ejercicio de ver: medios y educación*. En I. Dussel & D. Gutiérrez (Comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. pp. 165- 177.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cabot, M. (2007). *Más que palabras: estéticas en tiempos de cultura audiovisual*. España: CENDEAC.
- Cox, C. (1989). *Sistema político y educación en los '80: medidas propuestas y silencios*. Chile: CIDE.
- (2005). *Políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. En C. Cox (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Chile: Editorial Universitaria.
- Da Silva, T. (1998). *Libertades reguladas*. Petrópolis: Editoras Vozes.
- (2000a). *Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Auténtica.
- (2000b). *Identidade e diferente. A perspectiva dos estudos culturais*. Brasil: Editorial Vozes.
- Dean, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern Society*. Londres: Sage publications.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (1990). *Qué es un dispositivo*. En E. Balbier, G. Deleuze, B. Gots, M. Frank, A. Glucksman y et al. (Au.). Michel Foucault filósofo. Barcelona: Gedisa.
- (2005). *Lógica del sentido*. España: Editorial Paidós.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Editorial Anthropos
- (2005). *De la gramatología*. México: Editorial Siglo XXI.
- Di Pietro, S. & Pineau, P. (2008). *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires: La imprenta.
- Dussel, I. (2000). *Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela*. En Gvirtz, S. (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana.
- Esposito, R. (2006). *Bíos: biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Esteban, M. (2011). Cuerpos y políticas feministas: el feminismo como cuerpo. En C. Villalba & N. Álvarez (Coord.). *Cuerpos políticos y agencia. Reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad*. (pp. 45-84). Granada: Universidad de Granada.
- Estrada, Á. (2004). Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolar. En C. Millán y Á. Estrada (Ed.). *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. (pp. 18-49). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Espínola, P. (2016). *Sexismos en textos escolares*. En C. Durán (Ed). El continuo de violencia hacia las mujeres y la creación de nuevos imaginarios. Red Chilena contra la violencia hacia la mujer, Santiago.
- Foucault, M. (1984). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones.
- (2003). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo Veintiuno.
- (2006). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galak, E. & Napolitano, M. (2009). *Discursos sobre el cuerpo en las investigaciones de Educación Física*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Revista Estudios Pedagógicos*, 2, (XXXV). 231-242.

- García Huidobro, J.E. (1989). *Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia*. Chile: CIDE.
- (2001). *Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia de chilena*. En S. Martinic y M. Pardo (Ed.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Chile: CIDE-PREALC.
- (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento educativo*, 40 (1), 65-85.
- García Huidobro, J.E. & C. Bellei. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Goetz, J.P & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gore, J.M. (2000). *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía*. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (pp. 228-249). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Hall, S. (2003). *¿Quién necesita <<identidad>>?* En S. Hall & P. du Gay (Comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. (pp.13-39). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Krueger, R. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand, EE. UU: Sage.
- Le Breton, D. (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2002b). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Liceo Confederación Suiza. (2015). *Proyecto educativo institucional*. Santiago, Chile.
- (2016). *Manual de convivencia escolar*. Santiago. Chile.
- Lillo, D. (2015). *Patriarcado, educación y literatura. El discurso femenino omitido en los programas de estudio de Leguaje y Comunicación de Enseñanza Media*. En S. Valle (Ed). *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Red Chilena contra la violencia hacia la mujer, Santiago.

- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lorde, A. (1996). *Zami: A new Spelling of My Name*. London: Pandora.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado de:
<http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf>
- (2000). Grupos focales (“focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 3. Santiago, Chile: CIDE
- Moraga, C. & Anzaldúa, G. (1981). *This Bridge Called My Back. Writings by Radical Women of Color*. New York: The Kitchen Table/Women of Color Press.
- Moreno, W. (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 169 - 205.
- (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem fronteiras*, 9 (1). 159-179.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*, 184, abril. 40-44.
- (S.F). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Recuperado de:
http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.pdf
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. EE. UU: Sage.
- Mucchielli, A. (2014). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis.

- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*. Diciembre, 12, 194-204.
- Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palestro, S., Lillo, D., Azúa, X., González, E., Armas, & T., et.al, (2016). Educación no sexista. Hacia una real transformación. Red chilena contra la violencia hacia las mujeres. Santiago, Chile.
- Pérez, Gómez. A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata.
- Pérez, F & Piñero, J. (2003). *Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche*. En M. Margulis, E. Meccia, M. Rodríguez, M. Urresti, V. Leschziner, S. Kuasñosky, L. Wang, et al (Au.). *Juventud, cultura y sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Pineau, P. (2011). Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa. En F. Hillert, M. Amejeiras y N. Graniziano (Comp.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía, UBA.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Popkewitz T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.
- (1996). *El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado /sociedad civil*. En M. Pereyra, J. García, M. Beas, y A. Gómez (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares. Barcelona.
- Rabak, J. (2000). *La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la sexualidad*. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (pp. 228-249). Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile*. Chile: MINEDUC.

- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*. SOCIOTAM. 2 (XV). 133-154.
- Romero, C. (2007). *Poscolonialismo y Teoría Queer*. En D. Córdova, J. Saez y P. Vidarte (Comp.). *Teoría Queer. Políticas* Bollerías, Maricás, Trans. (pp.149-164). Barcelona: editorial Egales.
- Rosales, E. (1999). *El arte y la muerte: el cuerpo*. En D. Romero, J. Díaz-Urmeneta y J. López (Ed.). *Variaciones sobre el cuerpo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rose, N. (1999) *Powers of Freedom. Reframing political thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- (2007). *The politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.
- (2009). Normality and pathology in a biomedical age. *Sociological review*, 57, 66-83.
- Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, J. & Méndez, L. (2012). *Cuerpos y metáforas*. FONDECYT 1110301.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Revista Educação & Sociedade*, XXIII (79), 85-123.
- Smith, B. (1983). *Home Girls: A Black Feminist Anthology*. New York: The Kitchen Table/Women of Color Press.
- Spivak, G. C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Talbur, S. & Steinberg, S. (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. México: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.

Veiga-Neto, A. (2001). *Incluir para excluir*. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 165- 184) Barcelona: Laertes.

Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, impossible Selves: Exclusions and student subjectivities*. Netherlands: Springe.

