

DISIDENTES SEXUALES Y DE GÉNERO EN ESCUELAS CHILENAS

Entre el silencio y la invisibilización

JUAN CORNEJO ESPEJO

Resumen:

Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo con agentes educativos de escuelas públicas y privadas del centro-sur de Chile. A través de entrevistas se intentó dilucidar la forma en que esas escuelas estaban afrontando los conflictos generados por la presencia de estudiantes disidentes sexuales. Desde el punto de vista metodológico, se optó por la teoría fundamentada para realizar el análisis; este proceso arrojó una codificación axial que alude a las estrategias de integración de las y los estudiantes disidentes y una segunda que alude a la invisibilización e imposición del silencio que recae sobre esos mismos estudiantes. Entre las principales conclusiones destaca que en los establecimientos públicos se les tiende a ignorar, en los subvencionados y privados se les tolera a condición del silencio.

Abstract:

This article presents the results of a qualitative research carried out with educational agents from public and private schools in central-southern Chile. By means of interviews, an attempt was made to elucidate the way in which these schools were dealing with the conflicts generated by the presence of sexually dissident students. From the methodological point of view, we opted for grounded theory to carry out the analysis; this process yielded an axial coding that refers to the integration strategies of dissident students and a second one that makes reference to the invisibilization and imposition of silence that falls on these same students. Among the main conclusions, it is worth noting that in public schools they tend to be ignored, while in subsidized and private schools they are tolerated on condition of silence.

Palabras clave: escuelas; homosexualidad; inclusión; discriminación.

Keywords: schools; homosexuality; inclusion; discrimination.

Juan Cornejo Espejo: académico de la de la Universidad del Bio Bio, Facultad de Educación y Humanidades. Concepción, Chile. CE: jcornejo@ubiobio.cl / <https://orcid.org/0000-0002-3575-9530>

Introducción

El presente artículo tiene como propósito exponer los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo con profesoras(es), orientadoras(es) y psicólogas(os)¹ educacionales de establecimientos públicos y privados de la zona centro-sur de Chile. A través de entrevistas semiestructuradas en profundidad aplicadas a esos profesionales se intentó dilucidar la forma en que distintos establecimientos educacionales de esa región del país estaban afrontando o administrando las tensiones y conflictos generados por la presencia de estudiantes disidentes del ideario heteronormativo,² considerando el contexto de cambios y mayor visibilidad de este grupo tradicionalmente excluido y/o discriminado, así como las orientaciones y normativas emanadas del Ministerio de Educación (Mineduc) durante la presente década, tendientes a eliminar o aminorar los hechos de violencia, segregación, exclusión o discriminación de las escuelas nacionales motivados por el sexismo, la homofobia, la xenofobia entre otras (Ley de Violencia Escolar 20.536/2011).

A este respecto cabe subrayar que el Mineduc ha desarrollado una serie de políticas, orientaciones e instructivos tendientes a favorecer la inclusión o al menos la integración de estos estudiantes.³ No obstante, esas iniciativas, estudios de esa misma repartición pública (Mineduc, 2018b) y de investigadores independientes muestran que la homofobia escolar, lejos de desaparecer, pareciera haberse incrementado, al menos desde el punto de vista de las denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género registradas por la Superintendencia de Educación desde 2009 hasta la fecha (Cornejo Espejo, 2019).

Lo relevante de esas denuncias es que dejan en evidencia la homofobia escolar, presente en numerosos establecimientos del país, la cual se expresa (como consta en ese mismo catastro) en: *bullying* homofóbico (Platero y Gómez, 2008; Cuba y Juárez, 2018), medidas disciplinarias arbitrarias (suspensiones, expulsiones, etc.), burlas, ridiculizaciones, exposiciones públicas y hostigamiento de parte de los pares y distintos agentes educativos hacia jóvenes disidentes que deciden visibilizar su orientación sexual y/o identidad de género (Russell y Horn, 2017).

Y si bien la homofobia no es algo nuevo en el sistema escolar, la conciencia de que toda persona es sujeto de derechos más allá de sus peculiaridades, la mayor visibilidad de las identidades no heterosexuales y la resistencia de numerosos jóvenes disidentes⁴ a invisibilizar sus inclinaciones erótico-

afectivas o su identidad de género en el espacio escolar han derivado en tensiones y conflictos (Morgade, 2011; Núñez, 2011; Ranniery, 2017). En el caso chileno, quedan en evidencia precisamente en el registro de denuncias de discriminación, hostigamiento y *bullying* homofóbico/lesbofóbico/transfóbico contenido en el catastro de denuncias de la Superintendencia de Educación-Mineduc.

No se pueden obviar tampoco, pero de forma inversa, la homofobia cultural e institucional (Prado y Junqueira, 2011), expresadas en prejuicios y estereotipos de los distintos agentes educativos (Penna y Mateos 2014; Penna y Sánchez, 2015), las presiones religioso-conservadoras contenidas en discursos moralizantes y/o documentación oficial de los establecimientos, además de la falta de preparación del profesorado para convivir con la diversidad, particularmente cuando alude a disidencias sexuales y/o de género (Cornejo Espejo, 2019). Vale decir, la imposición de la heterosexualidad (Rich, 1980; Hernández, 2016) como ideal de realización erótico-afectivo, como patrón de comportamiento o referente de “normalidad”, terminan no solo tensionando y conflictuando las relaciones al interior de la escuela, sino limitando seriamente las posibilidades de integración de los disidentes del orden heteronormativo.

De escuela funcional a la mantención del orden heteronormativo

Históricamente, la escuela no solo ha disciplinado los cuerpos, sino que ha transmitido y perpetuado el paradigma heterosexista,⁵ según el cual todas las sexualidades e identidades de género deben ajustarse a los estrechos márgenes de ese orden (Rich, 1980; Hernández, 2016) a través de distintos dispositivos represivos que van desde la invisibilización y los silencios impuestos, hasta las exposiciones públicas y la violencia manifiesta como formas de relación (Morgade, 2011; Núñez, 2011; Lopes Louro, 2015; Uribe, 2016).

Desde la más temprana edad, los niños aprenden que cualquier desvío o disidencia del patrón heterosexual, erigido en ideal y modelo de comportamiento, será castigado, ya sea a través de burlas y ridiculizaciones o de la discriminación y exclusión social (Núñez, 2011; Braga, 2014; Russell y Horn, 2017). Es más, el mismo niño/joven, por medio de un proceso de autodisciplina y autocontrol, se convierte en vigía y guardián de sus propios pensamientos, actos, sentimientos y deseos (como el de sus compañeros). Es decir, en este ambiente donde el panoptismo, la autodisciplina y el

autocontrol (Foucault, 2009) se convierten en columnas vertebrales del paradigma heterosexista (Foucault, 2011), la escuela deviene en espacio institucionalizado y transmisor de estos mandatos y dispositivos (Uribe, 2016).

No menos provocativa resulta la constatación de que el closet,⁶ con sus adyacencias, inmediateces y periferias suele estar lleno de complejidades y contradicciones (Zelada, 2018). Esto es así no solo porque en ocasiones es el único espacio de seguridad para las personas cuyos derechos y aun su integridad física y psicoemocional están en riesgo, sino porque la propia institucionalidad, y en este caso la escolar, se esmera en preservar, mantener y perpetuar como una manera de mantener el control de una serie de sujetos que amenazan tanto el orden heterosexista como las jerarquías que el mismo establece. La razón de ello pudiera estar, como sostiene la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), en el deseo del perpetrador de “castigar” las orientaciones e identidades disidentes, así como las expresiones, comportamientos y cuerpos que difieren de las normas y roles de género tradicionales o que son contrarios al binarismo sexual. Y son, precisamente, esas paradojas y dicotomías las que pretendemos develar a través de este estudio donde se entrecruzan la legalidad vigente y las aprehensiones de los agentes educativos.

Metodología

Esta investigación privilegió un enfoque cualitativo con una aproximación de casos múltiples, lo que permitió reunir y analizar la información de acuerdo con la dependencia administrativa de los centros escolares, su orientación religiosa, su distribución territorial y el género del estudiantado (tabla 1).

Para recabar la información se aplicaron 51 entrevistas semiestructuradas –conforme con los criterios éticos vigentes y con la debida autorización del Comité de Ética de la Universidad del investigador responsable– a profesores u otros agentes educativos de 17 establecimientos de la zona centro-sur del país (3 por establecimiento), de los cuales 29 eran mujeres y 22 hombres. A todos se les solicitó el consentimiento informado previo inicio de las entrevistas.

Para facilitar el desarrollo de las entrevistas se confeccionó un guión, cuyas preguntas fueron agrupadas en tres categorías: estrategias de integración, tensiones y conflictos motivados por la integración y mecanismos disuasivos y/o disciplinarios.

TABLA 1

Caracterización de los casos de estudio

Región donde se localizan los establecimientos	Núm. de establecimientos	Dependencia administrativa	Sexo del estudiantado	Orientación religiosa
Región Metropolitana de Santiago	3	Particular	Mixto	Confesional
		Subvencionado	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
Valparaíso	2	Subvencionado	Hombres	Confesional
		Municipal	Mixto	Laico
Maule	10	Particular	Mixto	Confesional laico
		Particular	Mixto	
		Subvencionado	Mujeres	Confesional
		Subvencionado	Mujeres	Confesional
		Subvencionado	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
Bío-Bío	2	Subvencionado	Mujeres	Confesional
		Municipal	Mixto	Laico
Total	17			

Fuente: elaboración propia.

La selección de los entrevistados se hizo de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión, en todos los casos profesores u otros agentes educativos: *a)* que estuvieran cumpliendo funciones educativas en establecimientos públicos, subvencionados o privados; *b)* que se desempeñaran en centros escolares con presencia de estudiantes disidentes sexuales; *c)* que voluntaria y libremente accedieran a ser entrevistados.

El análisis de la información se realizó según el método de comparación continua postulado por la teoría fundamentada, con el apoyo del programa ATLAS.ti, lo que se tradujo en procedimientos de codificación con el propósito de sistematizar propiedades e hipótesis acerca del fenómeno en estudio a partir del principio de la saturación teórica.

En lo que respecta a las fases, la primera –de codificación abierta– permitió obtener categorías descriptivas de información a través de un doble proceso de fragmentación y agrupación de los datos provenientes de las entrevistas. Luego las categorías emergentes fueron progresivamente integradas y contrastadas en el proceso de codificación axial, arrojando un total de dos categorías temáticas, que fueron agrupadas y que sirvieron de vínculo de los diferentes contenidos relacionados con el objetivo de investigación.

Estas dos categorías temáticas aluden, por un lado, a las estrategias que utilizan los establecimientos para integrar a los estudiantes disidentes –y las consecuentes tensiones y conflictos que genera su presencia en las respectivas comunidades escolares– y, por otro, a la invisibilización e imposición del silencio, en tanto política escolar de esos centros escolares, que pesa sobre estos estudiantes y que se ven forzados a invisibilizar no solo sus expresiones erótico-afectivas en público, sino su propia orientación sexual y/o identidad de género.

Es importante consignar que el análisis fue enriquecido con extractos de las entrevistas, las que se identifican a través de un código alfanumérico, donde la primera letra representa la dependencia administrativa del establecimiento: municipal (M), subvencionado (S) o particular (P); la segunda, su carácter confesional: laico (L) y religioso (R) y finalmente el número de la entrevista.

Estrategias de integración de estudiantes disidentes

La primera axial ilustra los conflictos y las tensiones que evidencian los establecimientos seleccionados para este estudio en sus esfuerzos por integrar al estudiantado disidente. Tales esfuerzos, de algún modo, se han visto impulsados por los procesos de cambios sociales operados a nivel nacional e internacional –cuya base es el respeto y promoción de los derechos humanos y el reconocimiento de los grupos minoritarios y/o excluidos (Fraser y Honneth, 2003)– así como las orientaciones y políticas emanadas de organismos internacionales, como la Unesco, y el propio

Mineduc que, junto con promover la inclusión de todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones particulares, buscan transformar a la escuela en un espacio inclusivo y protector: “Ningún país podrá lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad si sus educandos se ven confrontados a la violencia en el contexto escolar. Los hechos demuestran que la violencia en el contexto escolar afecta particularmente a los y las estudiantes LGBTI [...]”. (Unesco, 2018).

En el plano nacional, además de las leyes generales que buscan garantizar la igualdad ante la ley (Constitución de la República de Chile de 1980, art. 19) y la no discriminación arbitraria (Ley Antidiscriminación 20.609/2012), en el ámbito estrictamente educativo destacan: la Ley General de Educación 20.370/2009, la Ley de Violencia Escolar 20.536/2011, la Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015 y, más recientemente, la Circular 707/2022 de la Superintendencia de Educación sobre no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo.

En relación con los estudiantes trans destaca la Circular 768 de la Superintendencia de Educación de 2017, donde se reconoce su derecho a la educación y obliga a todos los establecimientos del país a respetar el nombre social, el uniforme y el uso del baño de acuerdo con la identidad de género autopercebida. Complementando esa normativa la misma repartición pública promulgó una nueva circular, la 812/2021, que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educativo; paralelamente otra serie de orientaciones del Mineduc han buscado garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes LGBTI (Mineduc, 2018a y 2018b).

Teniendo como telón de fondo este marco normativo y el proceso de cambios sociales antes señalado, que ha tornado a las sociedades contemporáneas más tolerantes y abiertas a la diversidad, es importante establecer algunas similitudes y diferencias en la forma en que los distintos establecimientos del país están llevando a cabo los procesos de integración de estudiantes disidentes.

Por lo pronto, basado en la información que se desprende de las entrevistas a los distintos agentes educativos se puede inferir una clara distinción en el manejo del tema entre los establecimientos municipalizados, por una parte, y los subvencionados y particulares pagados, por otra. Los primeros, en general, tienden a ignorar e invisibilizar a los estudiantes disidentes, “como si no existieran”, tal como afirmó una de las entrevistadas: “Para

el colegio estos estudiantes no existen. Como no requieren un trato especializado como los estudiantes con necesidades educativas especiales o no aportan recursos adicionales, el colegio los ignora [...]. Todos sabemos que están, pero nadie habla de ellos. Para el sistema no existen” (ML, 19).

Su presencia no es motivo de ajustes curriculares o de discusiones en los consejos de profesores ni, menos aún, en las reuniones de padres y apoderados, salvo en aquellos casos en que un estudiante disidente se vea envuelto en situaciones que alteren la disciplina o perturben la convivencia escolar. En esos casos, la discusión se focaliza en la falta disciplinaria y en las medidas que se deben adoptar, pero no en lo que motiva la falta, normalmente asociada a situaciones de *bullying* homofóbico o a la homofobia institucional. Inclusive en ciertos casos, como lo manifestó un entrevistado, la preocupación está en la pérdida de un estudiante y, consecuentemente, en la baja de la matrícula general del establecimiento y no en la persona o las situaciones que le aquejan: “El tema nunca ha sido tratado en un consejo de profesores, ni hay protocolos específicos para tratar el *bullying* homofóbico. El tema es la mala conducta. Generalmente al que ‘molestan’ se termina yendo del colegio, pero nunca ahondan en si hay algún motivo específico que ocasiona el hostigamiento [...]” (ML, 10).

Esta actitud de distanciamiento e indiferencia frente a la orientación sexual o identidades de género disidentes de ciertos estudiantes, que en principio pudiera parecer de tolerancia y aceptación, en la realidad esconde una homofobia profundamente arraigada en los estamentos directivos y de profesores; cuyo fundamento son creencias, supuestos o convicciones, varios de ellos de cuño moral-religioso, que no se vieron alterados o cuestionados pese a la formación universitaria, las evidencias científicas o la reivindicación de derechos (Cornejo Espejo, 2021):

Muchos de los profesores más viejos participan en iglesias o capillas de corte más tradicional, aunque evitan visibilizarlo para no ser etiquetados de “canutos”⁷ o “pechoños”.⁸ Aquí en la zona tú sabes que la presencia evangélica es bien fuerte [...]. En muchas cosas son bien modernos, especialmente en el área tecnológica, pero en cuestiones morales siguen siendo conservadores, aunque evitan entrar en controversias para no ser criticados por los jóvenes o ser acusados de discriminadores, pero en el fondo siguen pensando que a los homosexuales algo les falla. Para ellos integrar esa gente es moda o imposiciones que vienen de fuera del país (ML, 9).

Parece ser, como lo manifestaron algunos de los entrevistados, que esa actitud de aparente “tolerancia” no se debe tanto al reconocimiento de derechos, sino más bien al temor de algunos establecimientos a las fiscalizaciones y eventuales amonestaciones y sanciones del Mineduc frente a situaciones discriminatorias o medidas disciplinarias arbitrarias, que buscan garantizar un acceso igualitario y equitativo de todos los estudiantes a la educación.

No menos intimidante resultan para esos mismos establecimientos las eventuales acusaciones y demandas judiciales por discriminación, en conformidad con lo establecido en la Ley Antidiscriminación 20.609/2012. De allí que se pueda afirmar que la “relativa libertad” de que gozan los estudiantes disidentes en este tipo de establecimientos no se funda en el reconocimiento de derechos o la aceptación de la diversidad, sino en una actitud que puede ser definida como “inclusión perversa” (Sawaia, 2002) o “tolerancia negativa”, como postula Ríos (2001), en alusión al temor que despiertan ciertas disposiciones legales.

En lo que respecta a los establecimientos subvencionados y particulares pagados, el temor pareciera ser similar. No obstante, donde se evidencia una diferencia sustancial respecto de los municipalizados es en el trato dado al tema. Aquí, el tema es tópico recurrente de consejos de profesores, juntas directivas, reuniones de padres y apoderados, y aun de ciertas asignaturas como religión. Todo tratado en un tono de sigilo y reserva (a “media voz”), como queriendo representar a través de ese “cuidado” no solo la falta de naturalidad en el manejo del tema, sino lo complicado o problemático que resulta su abordaje para ciertas comunidades escolares en virtud de ciertas creencias religiosas y morales que niegan toda posibilidad de realización erótico-afectiva discordante con el orden heteronormativo.

En el mejor de los casos hay una aceptación pasiva, una suerte de karma que se debe aceptar como prueba divina y ante la cual solo cabe resignarse, pero que en ningún caso supone reconocimiento de derechos o “tolerancia positiva” (Ríos, 2001), según la cual resulta tan válida o legítima una opción heterosexual como una homosexual.

Asimismo, es en este tipo de establecimientos donde se hacen más visibles las brechas generacionales entre los profesores mayores, con muchos años de experiencia, y los más noveles o recién egresados. Y no es que esta brecha no esté presente en los colegios municipalizados, sino que al no tener instancias de diálogo o reflexión, el tema no se trata y

consecuentemente no aparece en la discusión. En relación con este silencio, un profesor de un colegio técnico-profesional manifestó: “Uno siente que la homosexualidad de algunos estudiantes, sus actitudes, sus gestos [...] incomodan a los profesores más viejos. Peor aún los que andan tomados de la mano. Inclusive los tratan mal, los ignoran [...], pero no dicen nada” (ML, 27).

En los establecimientos subvencionados o particulares pagados, especialmente los confesionales, la tensión motivada por convicciones religiosas se torna más acuciante entre los profesores mayores y los más jóvenes, pues, los primeros adhieren más bien a una religión más tradicional, apegada al ritualismo y una moral marcadamente sexual. En cambio, los más jóvenes, aun aquellos que se declaran creyentes, se muestran más abiertos a los cambios sociales y a una religión más dialogante. Lo curioso de este conflicto, que aflora toda vez que se discute el tema, es que los religiosos (sacerdotes y monjas), normalmente los sostenedores o representantes legales de esos establecimientos, se muestran más próximos a las posturas de los profesores jóvenes. Es decir, son mayoritariamente los directivos o profesores mayores, normalmente laicos, los que evidencian posturas más intransigentes frente a la presencia de estudiantes disidentes.

El siguiente extracto de una entrevista a una religiosa sostenedora de un colegio de mujeres ilustra bastante bien la controversia anterior, a la vez que muestra las excusas utilizadas para justificar la presencia de jóvenes disidentes:

Yo sé que hay profesores y profesoras mayores del colegio que no están de acuerdo con la actitud de la congregación hacia las estudiantes que manifiestan “ciertas inclinaciones”. ¿Pero quiénes somos nosotras, como dijo el papa Francisco, para juzgar a los homosexuales? Nosotras aceptamos a todas las estudiantes, trabajamos con sus familias. Intentamos ayudarlas, reorientarlas porque puede ser simplemente una etapa de “confusión” de la adolescencia. Y si no es así, solo les pedimos que sean “reservadas”, especialmente por sus compañeras más pequeñas o los apoderados de las otras niñas que pueden no entender y reclamar. Pero te insisto, en este colegio no se discrimina a nadie por su condición sexual (PR, 5).

El fragmento anterior refleja bastante bien no solo las distintas posturas al interior de esas comunidades escolares, sino lo perverso que puede resultar

esa aceptación (Sawaia, 2002), pues, como se constató en el curso de la investigación, en ninguno de los establecimientos seleccionados para el estudio se verificaron expulsiones o procesos sumarios que derivaran en sanciones a los estudiantes disidentes por el solo hecho de su orientación sexual o identidad de género. No obstante, sí era claro que en este tipo de establecimientos se les aceptaba siempre y cuando no hicieran visible sus “inclinaciones” (como solían caracterizar los entrevistados las preferencias de sexuales de sus estudiantes).

Los argumentos recurrentes que intentan justificar esta postura son siempre “el mal ejemplo” para los estudiantes de los cursos menores, lo incómodo o molesto que puede resultar ver a dos hombres o mujeres tomados de la mano o besándose o acariciándose. Lo más curioso de este reclamo, en el caso de los establecimientos mixtos, es que incomodan las expresiones amorosas de los estudiantes disidentes, pero no así la de los heterosexuales. Otro de los reclamos apunta a los apoderados de los otros estudiantes que, como señaló una entrevistada, catalogan a los establecimientos más tolerantes como “escuelas de maricones o marimachos” (SL, 42).

De acuerdo con los testimonios recolectados (opinión prácticamente unánime), uno de los aspectos que más acrecienta el conflicto es la falta de preparación del profesorado para relacionarse y trabajar con la diversidad, especialmente cuando esta remite a estudiantes disidentes del orden heteronormativo (Penna y Sánchez, 2015), dado que estos no solo ponen en tela de juicio sus competencias y habilidades profesionales para relacionarse con estudiantes que escapan a la norma o a lo que se supone es la media del estudiantado, sino que cuestionan sus valores y creencias:

La universidad no nos prepara para trabajar con ningún tipo de estudiantes que escape a la norma. Nosotros fuimos preparados para trabajar con niños “normales”, “comunes” [...]. Hoy nuestras escuelas están llenas de estudiantes con necesidades educativas especiales y aun cuando hay muchos recursos y profesionales de apoyo sentimos que no son suficientes. Imagínate qué pasa con estudiantes gays o lesbianas que rompen con todos los esquemas y que, además, muchas veces exigen sus derechos. La verdad, la universidad no nos preparó para eso (SR, 33).

Como se puede apreciar en el relato anterior, la diversidad es percibida como un “problema”, más cuando alude a estudiantes que no se ajustan

a los mandatos heteronormativos. Es más, a diferencia de cualquier otro grupo excluido o marginado que goza al menos de la aprobación o reconocimiento teórico (aun cuando la *praxis* contradiga esa supuesta aceptación), los disidentes ni siquiera gozan de un reconocimiento unánime. No son pocos los profesores, en ambos grupos de establecimientos que, en su fuero interno, *off the record* en las entrevistas, manifiestan su malestar frente a estos estudiantes. Para muchos, su “opción sexual” o “preferencia sexual” no es más que un desvío, una “moda” o una enfermedad. Para los más religiosos, inclusive, es un “pecado abominable”, expresión de una sociedad desviada y corrupta, alejada de la voluntad de Dios.

Este segundo aspecto, que puede calificarse como “homofobia internalizada” (Borrillo, 2001) de parte de los distintos agentes educativos, no encuentra un símil tratándose de otro tipo de diferencias al interior de las comunidades educativas; pues, por ejemplo, en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales o de los migrantes lo que incomoda es la falta de preparación o de subsidios de parte del Estado para el trabajo con ellos o el que no se adapten a la idiosincrasia local, pero en ningún caso hay un malestar hacia ellos en cuanto personas. Es decir, lo que molesta son las condiciones en las que deben trabajar.

En el caso de los disidentes, más que las condiciones materiales o de contexto, lo que perturba son las personas: sus gestos, sus actitudes, sus afecciones, la forma de relacionarse con sus compañeros. En definitiva, sus inclinaciones erótico-afectivas que no se ajustan a los márgenes de un orden hetero-patriarcal excluyente:

[...] a mí me incomoda la sola presencia de esos estudiantes. No sé, para mí algo falló. La culpa la tienen los padres que no fueron suficientemente firmes con sus hijos [...]. Yo me muerdo la lengua, y como ahora no podemos decir nada, es mejor callarse [...] (ML, 15).

Yo siento que son una aberración. Son el resultado de una sociedad permisiva que se alejó de Dios, que no distingue lo que está bien de lo que está mal (SR, 22).

Yo los tengo “cortitos”. Yo soy “cara de palo”, les digo que dejen fuera del liceo sus “mariconadas”. Yo no soy como algunas profesoras que les ‘alcahuetean’ todo. Conmigo o se portan como hombres o se van [...] (ML, 13).

No sé, las encuentro tan poco “femeninas”, tan “amachadas” [...]. Y lo peor es que son agresivas [...]. A los gays los paso más, porque son más dóciles, más “livianitos”. Las lesbianas son “terribles” [...] (ML, 17).

De alguna forma, todos estos discursos van configurando comunidades educativas donde la convivencia con la diversidad, más allá de lo deseable, se constituye en un problema, el cual se acrecienta en la medida en que confronta a esos profesores y distintos agentes educativos con sus creencias, miedos y prejuicios, difícilmente susceptibles de ser modificados debido a la falta de voluntad de cambiarlos o al menos de someterlos a cuestionamiento:

Las políticas de inclusión en estos colegios son “maquillaje”. Son cambios para cumplir con la autoridad o para no recibir amonestaciones del Ministerio. Hoy se ve feo ante la opinión pública seguir excluyendo a ciertos estudiantes, pero el que no se los expulse no implica que haya una preocupación verdadera por ellos. Son un número más, un número que importa a la hora de las matrículas, pero nada más [...]. Para muchos de los directivos y de los mismos colegas siguen siendo los “flaites”,⁹ los “negritos”, los “raritos” [...]. En una palabra, los “estudiantes problema”.

Si a lo anterior sumamos que, en general, en los establecimientos analizados existen escasos o nulos espacios de auténtico discernimiento o reflexión sobre el tema, las posibilidades de quiebre del paradigma heterosexista en el ámbito escolar son prácticamente nulas. Y aun en aquellos establecimientos en que el tema es abordado, no se puede obviar que es tratado como un “problema” o que las discusiones se dan para procurar mecanismos o estrategias de “silenciamiento” o “invisibilización” de los disidentes y no de su reconocimiento o aceptación (Fraser y Honneth, 2003); con ello, no solo se pone en entredicho la sinceridad de los esfuerzos de integración, sino que la propia inclusión pareciera tener poco futuro, pues esta requiere, además de cambios legislativos y condiciones materiales, de una transformación profunda de mentalidades.

Invisibilización y silenciamiento

La segunda axial centra su atención en la homofobia cultural e institucional que circunda el espacio escolar, donde los disidentes –pese al clima social

de aparente apertura y tolerancia, sumado a las exhortaciones ministeriales y de organismos internacionales en favor de la inclusión escolar— son forzados a invisibilizarse, ya sea por su orientación sexual o identidad de género que trasgrede o vulnera los mandatos del orden heterosexista o porque sus expresiones erótico-afectivas resultan ofensivas para ese mismo orden.

En ese contexto los disidentes son “tolerados” en los distintos establecimientos de las regiones estudiadas, llegando inclusive a desarrollar incipientes estrategias autogestionadas para su integración (análogas a las que existen en relación con otros grupos minoritarios), pero con la condición de que, “en lo posible”, esa orientación sexual o identidad de género disidente no aparezca o se invisibilice; pues en cuanto estas son involuntarias o no se tiene control sobre ellas en la mayoría de los casos, las expresiones erótico-afectivas, además de más “ofensivas” para esas comunidades escolares, también pueden ser controladas a voluntad o, mejor aún, eliminadas de raíz de acuerdo con ese razonamiento.

Así, no son pocos los que siguen apostando, ante el fracaso de las terapias reparativas o de “conversión” (de homosexuales en heterosexuales), por sujetos “castrados” sexual y emocionalmente que, si bien se reconocen disidentes en su fuero interno, luchan permanentemente con sus deseos e inclinaciones, negándose en todo momento a realizarse erótica y sexualmente, pues tal realización supondría necesariamente confrontarse con un orden en apariencia inquebrantable. Y aun cuando en la fase adulta son cada día más quienes optan por visibilizarse y realizarse en todos los planos, las escuelas siguen pretendiendo “disciplinar” las sexualidades de sus estudiantes (Morgade, 2011; Lopes Louro, 2015), modelando no solo sus mapas cognitivos, sino también las trayectorias de sus vidas eróticas y afectivas.

En los casos fallidos o difícilmente encausables, la alternativa siempre presente es la autocastración, la invisibilización o el silenciamiento. Y es este modelo el que subyace en el imaginario de varios de los entrevistados. Un ejemplo de lo anterior es lo expresado por un psicólogo de un colegio católico, que señaló lo siguiente:

Bueno, desde un principio yo sabía que había algunos profesores, no sé si homofóbicos pero que sí tenían mucha distancia con el tema de la homosexualidad; ya que “esto” antes no se daba tan notoriamente como ahora. Ellos entienden que tienen que tener respeto, que aquí no pueden ser imprudentes con las

niñas [...]. Con las niñas también hemos conversado el tema, a aquellas que “están pasando por este periodo”, les decimos que las vamos a acompañar [...], pero que las muestras de cariño (no sé si se pueden entender así) dentro del colegio no están permitidas. Eso es lo único que les pedimos que no lo hagan, no por un tema de discriminación, sino que como hay niñas muy chiquititas se asustan y les cuentan a sus padres [...]. Para nosotros ellas pueden estar en la “situación” que quieran, pero las “muestras de cariño”, ojalá que no sean muy explícitas para no crear problemas [...] (SR, 50).

Claramente una actitud más vigilante frente a las disidencias se percibe en los colegios confesionales, donde el “panoptismo” o “vigilancia activa” (Foucault, 2009) se ejerce sin disimulo, pese a los discursos que hablan de acogida, acompañamiento y no discriminación. El siguiente relato de una profesora jefa ilustra fehacientemente lo anterior:

[...] algunas manifestaciones son evidentes, por ejemplo, el hacerse cariño en el pelo. Allí, nosotras empezamos a “parar las antenas”, pero tampoco se hace una búsqueda obsesiva. No es que toda expresión de cariño la interpretemos como manifestación de homosexualidad, pero si se repite, una empieza inmediatamente a observar, y va poniendo ojo en lo que va pasando con esa pareja [...] (SR, 43).

En los establecimientos municipalizados, como vimos en la descripción de la primera axial, la tendencia generalizada es a la invisibilización; es decir, no solo se ignoran las expresiones de afecto de estos estudiantes, sino también las situaciones de acoso, hostigamiento o abiertamente el *bullying* homofóbico de que son víctimas mucho de ellos. Actitud que puede ser calificada tanto de abulia como de falta de compromiso profesional, no solo con estos estudiantes sino con la comunidad escolar en general.

En ambos casos, lo que se suele dar es una integración condicionada al silencio, a las sombras, a la autocastración, en definitiva, al “closet”. En los primeros (especialmente en los establecimientos confesionales) lo que predomina es la invisibilización y el silencio, en los segundos, en cambio, lo que se espera es que no alteren el “orden”, aun cuando muchas veces son ellos las víctimas del hostigamiento o del acoso de sus pares o profesores tan solo por una orientación sexual o identidad de género disidente (Penna y Mateos, 2014; Penna y Sánchez, 2015). No

menos preocupante para estos establecimientos es que estos estudiantes sean motivo de una merma de la matrícula; vale decir, las consideraciones burocrático-administrativas terminan siendo más relevantes que el resguardo de su integridad y derechos.

Con todo, no se puede obviar que la vigilancia y el hostigamiento velado a que se ven expuestos muchos disidentes en sus espacios escolares, de alguna forma, se torna más llevadero por la complicidad y solidaridad de sus compañeros que, como manifestaron varios de los entrevistados, los “apañan”¹⁰ a través de los cercos de observación de los propios vigilantes. Normalmente, son compañeras las que previenen a las parejas gay o lesbianas en situaciones amorosas ante la proximidad de un profesor u otro agente educativo. Igualmente, son esas mismas compañeras las que los contienen emocionalmente, auténticos “paños de lágrimas”, que además no dudan en “mentir” para refrendar alguna historia o excusa de algún compañero disidente sometido a los interrogatorios por parte de padres y/o distintos agentes educativos.

Esta actitud de complicidad es más común entre las estudiantes que entre los varones. Prácticamente todos los entrevistados coincidieron en que las mujeres eran más apañadoras y sensibles hacia las distintas expresiones de la diversidad sexual. Para ellos, en cambio, especialmente de los establecimientos donde predominan los hombres –como son, por ejemplo, los colegios técnico-profesionales o aquellos exclusivos para varones– las situaciones de *bullying* homofóbico hacen parte de la cotidianeidad escolar, en virtud de los mandatos de la masculinidad heterosexista que transforma a cada estudiante en guardián de sus propios deseos, gestos y actitudes, así como la de sus compañeros (Núñez, 2011; Pichardo, 2012; Braga, 2014; Bento y Felix-Silva, 2015). En este tipo de establecimiento es común que el *bullying* vaya acompañado de altas tasas de deserción escolar, depresión infanto-juvenil, baja autoestima de los disidentes y en ocasiones intentos de suicidio (Russell y Horn, 2017).

En el polo opuesto figuran los establecimientos exclusivamente de mujeres, donde las situaciones de *bullying* homofóbico son prácticamente inexistentes, pues, como ya se mencionó, las compañeras son las mejores aliadas y cómplices de las estudiantes disidentes. En este grupo no se pueden desconocer tampoco algunas profesoras que cumplen, muchas veces, la función de mediadoras entre las estudiantes y la dirección del establecimiento, así como con los padres y apoderados.

A este respecto, cabe recordar que uno de los problemas más recurrentes que enfrentan estos estudiantes es la resistencia de sus progenitores, que normalmente toman muy mal la noticia de un hijo o hija disidente. De acuerdo con los testimonios de los entrevistados las actitudes más frecuentes son negación, incredulidad, culpabilización o violencia:

[...] cuando tú le comunicas a los padres que su hijo es homosexual, generalmente la actitud es de negación. “Te dicen no puede ser”. “Yo creo que hay un error”. “Usted está interpretando mal algún gesto de mi hijo que es muy regalón, inmaduro [...]”. “Puede ser que como mi hijo se crio rodeado de mujeres le haga falta una figura masculina más fuerte [...], pero no puede ser homosexual, yo creo que hay un error” [...] (SL, 37).

Pese a lo anterior, es importante establecer, de acuerdo con esos mismos testimonios, una diferencia en la actitud de las familias de los disidentes varones respecto de las disidentes mujeres. En cuanto los primeros, particularmente, las madres, que son quienes mayoritariamente tienen contacto con el establecimiento y a quienes se les comunica inicialmente la situación de sus hijos, tienden a negar que pudieran ser homosexuales; las madres de las mujeres, en cambio, no niegan o ponen en duda las versiones de los profesores que les señalan que sus hijas son lesbianas. En estos últimos casos la actitud es más bien de apoyo, principalmente, en los establecimientos municipales, y de resignación en los confesionales. Lo cierto, y así lo manifiestan esas madres, su temor no es tanto por la orientación sexual sino por la reacción de sus maridos que ven casi como una afrenta a su honor el tener un hijo o hija disidente:

Cuando tú le cuentas a una mamá que su hija es lesbiana, normalmente lloran, se comienzan a autoculpabilizar preguntándose qué hicieron mal. No obstante, su gran temor no es tanto que su hija sea lesbiana, sino la reacción de sus maridos. Normalmente te dicen: “no sé cómo le voy a decir a mi marido”, “es capaz de matarla”. “Él es muy machista y no va a aceptar que nuestra hija sea lesbiana [...]” (SR, 24).

Cuando le conté a la mamá, no sabía qué hacer. Al principio lo negó, luego me dijo que era mejor que el papá no lo supiera porque no lo entendería. Yo le dije que era mejor que lo supiera, que no había nada malo en tener un hijo

homosexual. La mamá me respondió: “usted no conoce a mi marido, además de golpearlo es capaz de echarlo de la casa” (ML, 4).

En este sentido los padres, cuando se enteran, tienden a reaccionar violentamente. No es inusual que recurran, inclusive, a la violencia física como una forma de corregir lo que consideran un desvío:

Cuando el padre se enteró, luego supimos que golpeó al chico y le prohibió salir de la casa. Lo retiró del colegio sin mayores explicaciones (ML, 12).

En el momento que le informé al papá la situación de su hija, golpeó la mesa. Se puso súper violento diciendo que el colegio tenía la culpa porque permitía esas cosas. La mamá lo intentaba contener. Estaba furioso. Le intenté explicar que no había nada de malo en tener una hija lesbiana, pero no escuchaba. Me dijo que llevaría a su hija a un psicólogo o un psiquiatra para que la viera. Le dije que la podía llevar, pero que no era función nuestra intentar revertir una condición sexual. Luego, por la madre, supimos que llevó a la niña con un psiquiatra, pero nunca supimos qué le dijo, ni tampoco recibimos ningún informe. Después, la niña egresó del colegio y le perdimos el rastro. Lo único que supimos por las compañeras, que había habido un quiebre familiar, que el padre no le hablaba, que nunca la aceptó (PR, 36).

Uno de los recursos recurrentes que evidencia la resistencia a aceptar un hijo disidente, especialmente en los establecimientos de sectores socioeconómicos más acomodados y con mayor instrucción de las familias, es vislumbrar la posibilidad de una “terapia de conversión”. Y aun cuando esta posibilidad no siempre se concreta, en el imaginario de estos padres persiste la idea de que es posible convertir homosexuales en heterosexuales. Idea que es compartida por algunos segmentos de profesores, especialmente mayores con algún tipo de adhesión o sensibilidad religiosa.

En suma, se puede afirmar que la integración de estudiantes disidentes en los establecimientos estudiados se ve fuertemente condicionada por una serie de mecanismos disuasivos o disciplinarios que no tienen otra finalidad más que reprimir cualquier expresión o manifestación de homoerotismo en el espacio escolar, ya sea a través del silenciamiento de las voces disidentes o de la negación o invisibilización de estos mismos sujetos.

Discusión

Lo primero que hemos de señalar en relación con el tema, basados en lo que se desprende de las entrevistas, es que los esfuerzos hasta ahora realizados en los establecimientos seleccionados en cuanto a los procesos de integración se inscriben, más bien, en la primera fase de la inclusión; esto es, de integración, donde han sido estos estudiantes los que han debido adaptarse a las normativas y exigencias institucionales en vista de su aceptación. No obstante, esa aceptación en ningún caso ha implicado reconocimiento (Fraser y Honneth, 2003), ni menos aún visibilización de sus orientaciones e identidades o aprobación de sus afecciones erótico-afectivas; por el contrario, las actitudes reiterativas han sido: negación, indiferencia, despreocupación, desprecio y abyección.

Esas actitudes pueden sintetizarse en dos conceptos: “invisibilización” y “silenciamiento”. Estos afloran permanentemente en la cotidianidad escolar a modo de reprobación y sanción moral, y resignación o aceptación pasiva ante los mandatos legales que obligan a estos establecimientos (como a todos los del país) a acoger a estos estudiantes. Es así, en virtud de una serie de acuerdos internacionales asumidos por los gobiernos de turno, que se han comprometido a resguardar, vigilar y promover los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes (ONU, 1989), así como a garantizar un acceso universal a la educación (Unesco, 1990). Con todo, el cumplimiento de esas normativas, como ya se señaló, en ningún caso ha supuesto aceptación o compromiso activo con su puesta en práctica, particularmente, cuando se trata de jóvenes disidentes cuya sola orientación e identidad incomodan o cuestionan los mandatos de un orden inflexible que deja pocos espacios a la libre expresión o a la creatividad.

De allí que no resulte extraño que la preocupación por estos estudiantes en los establecimientos analizados pueda ser definida como de tipo tanto burocrática-administrativa –por cuanto focaliza sus energías en el manejo disciplinario ante eventuales problemas que puedan surgir por la presencia de estudiantes disidentes– como moralizante, que busca desincentivar cualquier quiebre del orden heterosexista y del aparataje moral-religioso. En ocasiones, esta sirve de base, a través de una serie de artimañas que van desde una pseudo acogida y aceptación, plasmada en una discursividad melosa e intimista, hasta la marginación y condena más brutal, pasando, por cierto, por la autoculpabilización que para estos efectos resulta más

efectiva al desplazar la homofobia del plano social o contextual a una internalizada que transforma a los propios sujetos en fiscalizadores de sus propios actos, actitudes, pensamientos y deseos (Warner, 1993; Borrillo, 2001; Núñez, 2011). Es decir, un tipo de homofobia que transforma al propio disidente en verdugo de sí mismo, donde la salida del closet se transforma en un riesgo, en una afrenta que amenaza con socavar las bases que fundamentan el orden heterosexista al liberar a los sujetos disidentes que ya no temen ser reconocidos como tales y para quienes calificativos depreciativos como “maricón” o “machona” ya no paralizan, contienen o enmudecen, sino que enorgullecen y vuelcan a la acción (Eribon, 2001; Pichardo, 2012; DePalma y Cebreiro, 2018).

Así, las actitudes de ciertos establecimientos educativos que apuestan por el silencio, la invisibilización, el anonimato, la vergüenza o la indiferencia no sorprenden, pues así preservan, mantienen y perpetúan un orden por definición excluyente, al mismo tiempo que mantienen el control y el disciplinamiento de todos aquellos que voluntaria e involuntariamente quebrantan ese orden a través de la violencia, la estigmatización y la culpabilización. En este sentido, los “desacreditables” de los que habla Goffman (2006) con sus estigmas, en apariencia imperceptibles a la mirada desprevenida o al escrutinio público, resultan funcionales a un sistema educativo que quiere ser reconocido como “inclusivo” en tiempos del imperio de lo “políticamente correcto”.

No obstante, como sostiene Fernández Dinis (2011), la omisión, el silencio o la invisibilización que se esconden detrás de una cuidada “pedagogía del closet” (Sedgwick, 1998; Junqueira, 2013), no es apenas una violencia genérica o contextual que se diluye en el entramado social. Se trata de una violencia específica: la homofóbica, con propósitos y objetivos claros y con agentes igualmente definidos que, para efectos de este análisis, puede ser caracterizada como una violencia “homofobia afectiva” en tanto no se sitúa en el ámbito de la cognición sino de los sentimientos, pues, como sostiene Pichardo (2012), se aprende culturalmente a sentir rechazo hacia las disidencias, como lo reconocieron algunos entrevistados o se desprende de ciertos episodios relatados por ellos mismos.

El otro tipo de homofobia que puede ser reconocido en los procesos de integración de disidentes es la “homofobia liberal” (Borrillo, 2001), según la cual se puede ser gay, lesbiana o trans, pero a condición de que no se

visibilice. Esta condición no solo aflora permanentemente en los relatos, sino que se ha convertido en una política sistemática institucional no escrita de varios establecimientos que perciben a estos estudiantes como un “problema” que perturba y que, por tanto, debe ser administrado y reorientado; anularlo en el mejor de los casos o, al menos, neutralizado o minimizado a fin de no poner en entredicho la imagen de escuelas inclusivas que se quiere proyectar públicamente y, al mismo tiempo, mantener inalterado el orden heterosexista en el sistema escolar.

En estos dispositivos, no se puede obviar el papel de los agentes educativos que, repetidamente, apelan a la “falta de preparación” para lidiar con la diversidad en el contexto escolar. Y aun cuando tal apreciación puede ser acertada, esconde otra dimensión no menos preocupante como es el rechazo silencioso hacia estos estudiantes (Penna y Mateos, 2014; Penna y Sánchez, 2015). Silencio que, como ya señalamos, se expresa en “homofobia afectiva” (Pichardo, 2012) y/u “homofobia liberal” (Borrillo, 2001), presente no solo en discursos o acciones, sino en actitudes como la indiferencia, la despreocupación o el desprecio. Esto es, en un cúmulo de creencias, prejuicios y valoraciones que, pese a la formación universitaria —más allá de sus eventuales falencias—, no fueron tocados o sometidos a cuestionamiento y frente a los cuales todas las acciones afirmativas o los planes de inclusión se enfrentan con una barrera invisible. Tal obstáculo no se derriba con un marco legal robusto que desincentive y sancione cualquier acción o intención discriminatoria, sino también con voluntades que se plasman en transformación de mentalidades y culturas, a la vez de prácticas pedagógicas, desplegadas no en virtud de la figuración social o del cumplimiento de ciertos mandatos legales o administrativos, sino verdaderamente de procesos educativos que aspiran a modelar comunidades escolares efectivamente inclusivas más allá de las diferencias de que se trate.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede señalar que, aun cuando ha habido una progresiva aceptación e integración de los estudiantes disidentes —especialmente por las exhortaciones del Mineduc y otros organismos internacionales para erradicar toda forma de discriminación, segregación o exclusión de las escuelas del país—, dicho proceso no ha estado libre de controversias y tensiones. Por lo pronto, como lo manifiestan los entrevistados, la supuesta

aceptación se encuadra dentro de lo que se ha dado en llamar “tolerancia negativa” (Ríos, 2001) o “inclusión perversa” (Sawaia, 2002). Esto es, se acepta a los disidentes no por una convicción de que sean sujetos de derechos, sino por las restricciones y sanciones que emanan de las distintas disposiciones legales como, por ejemplo, la Ley de Violencia Escolar 20.536/2011, que sanciona cualquier medida disciplinaria arbitraria en el ámbito escolar, o la Ley Antidiscriminación 20.609/2012, que condena cualquier trato discriminatorio basado en la raza, la nacionalidad, la situación socioeconómica, la ideología, la religión, la apariencia física, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, entre otras.

Desde el punto de vista de la inclusión educativa, si bien la presencia de estos estudiantes podría afirmarse que se encuentra en una etapa de integración, es decir, aquella donde son los estudiantes quienes deben adaptarse a la escuela, en la práctica son sistemáticamente ignorados, invisibilizados o silenciados en virtud de los mandatos del heterosexismo.

Por otro lado, en los establecimientos estudiados, de acuerdo con lo manifestado por los entrevistados, no ha habido un proceso de reflexión o discernimiento en vista de una inclusión verdadera. Esta situación se ve agravada por la falta de preparación del profesorado para abordar temáticas relativas a educación sexual, afectividad o género; por la homofobia cultural expresada en creencias y prejuicios internalizados por parte de los distintos agentes educativos, así como por las dificultades evidenciadas por las comunidades escolares para convivir con la diferencia y en particular con los disidentes sexuales.

En ese ambiente no resulta extraño, entonces, que en algunos establecimientos tienda a predominar la indiferencia o simulen que no existen los disidentes, normalizándose con ello su invisibilización. En otros, en cambio, el silenciamiento recae sobre aquellos estudiantes que se resisten a mantener en las sombras su orientación sexual o identidad de género. En estos casos se suele esgrimir que se les acepta, pero a condición de que no hagan pública su orientación o identidad, ni menos aún manifiesten en público sus expresiones erótico-afectivas.

En ambos casos, la invisibilización, la exclusión y la discriminación se transforman en prácticas escolares cotidianas que dejan pocos espacios a la aceptación y valoración de la diferencia, pero lo que es más grave, reproducen y perpetúan el paradigma patriarcal heterosexista (Uribe, 2016). Esto no es otra cosa que una regulación del sexo, del género, del deseo y

de las prácticas sexuales en categorías binarias, complementarias y jerarquizadas, definiendo al mismo tiempo la estética, los comportamientos y los papeles sociales aceptables para cada género en lógica dicotómica, a la vez que marginalizando a los que se desvían de cualquiera de esos padrones (Lopes Louro, 2015).

En ese contexto, el silencio transformado en dispositivo de control y disciplinamiento delimita las fronteras de la “normalidad”, estableciendo aquello de lo cual se puede o no hablar, de lo que se puede o no mostrar, naturalizando con ello la heteronormatividad construida a partir de las relaciones de poder y autoridad, de los discursos, de los dispositivos de control (Morgade, 2011; Zelada, 2018) y de un silenciamiento maniqueo que divide a los sujetos en normales y anormales, morales e inmorales, sanos o patológicos; en definitiva, sujetos desviantes de la heteronormatividad. Vale decir que se trata de una “pedagogía del closet” (Sedgwick, 1998; Junqueira, 2013), según la cual se articula una serie de dispositivos escolares tendientes a invisibilizar y silenciar a los disidentes.

Pese a ello, la escuela, como sostienen DePalma y Cebreiro (2018), no es apenas un espacio funcional para mantener el orden heteronormativo, también puede ser un espacio de resistencia que, como lo muestra la presente investigación, se debate en una tensión permanente entre el silencio y la invisibilización, por un lado, y la resistencia soterrada y persistente de jóvenes disidentes, por otra. Ellos no se conforman con el closet y aspiran a la aceptación y el reconocimiento en un acto político que, más temprano que tarde, derivará en el quiebre de un orden injusto y deshumanizador, para tornarse en posible demanda de una auténtica “pedagogía transgresora” (Britzman, 2002), que tensiona y haga evidentes las contradicciones de una escuela que se afana en mantener un binarismo sexual obtuso e identidades estables que no hacen sino limitar las posibilidades y potencialidades de la propia condición humana.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Para efectos de este estudio asumimos la definición que proporciona el Mineduc (2017) de heteronormatividad o ideario he-

teronormativo, de acuerdo con la que se ha de entender por tal el sesgo cultural a favor de las relaciones heterosexuales, las cuales son consideradas “normales, naturales e ideales” y son preferidas por sobre relaciones del mismo sexo o del mismo género. Se compone de reglas jurídicas, sociales y culturales que obligan a

las personas a actuar conforme a patrones heterosexuales dominantes e imperantes. A su vez, el heterosexismo (término acuñado en 1911 por André Gide) es entendido como el sistema de ideas que niega, invisibiliza, denigra y estigmatiza cualquier forma de conducta, identidad, relación o comunidad diferente de las heterosexuales. Por otra parte, no hemos de olvidar que el heterosexismo, que no es lo mismo que la heterosexualidad, parte del supuesto de que todos son o deberían ser heterosexuales: “heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1980), y que la heterosexualidad es más deseable que cualquier otra forma de vivir y expresar la sexualidad. Idea que deviene con base en las prácticas sociales discriminatorias hacia todas aquellas personas que no se ajustan a los mandatos de la heterosexualidad; llegando en ocasiones estas mismas personas a internalizar dicha homofobia, con la consecuente negación de sus propias identidades (Warner, 1993).

³ El Ministerio de Educación tiene una serie de normativas, circulares, instructivos, etcétera, que orientan acerca del buen trato que deben dar los establecimientos educativos a los estudiantes disidentes y a no discriminarlos en el espacio escolar. Entre los más conocidos tenemos: *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno* (Mineduc, 2023), *Estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTIQ+* (Mineduc, 2018a) y las guías para la no discriminación en el espacio escolar (Mineduc, 2013, 2018b).

⁴ En el presente artículo se opta por el término “disidentes sexuales y de género” dado que otras formas de denominación como, por ejemplo: “diversidad sexual” engloba a todas las orientaciones sexuales, incluida la hegemónica, desconociendo o invisibilizando la exclusión de que han sido víctimas tradicionalmente todas aquellas personas que no se ajustan a los mandatos del orden heteronormativo. Cosa similar ocurre con los acrónimos “LGBTI”, “LGBTIQ+” u otros similares que corren el riesgo de dispersarse en una serie de nomenclaturas particulares.

⁵ Se habla de heteronormatividad, heterosexismo o heterosexualidad obligatoria en referencia al paradigma que presenta a la

heterosexualidad como natural y necesaria para el funcionamiento de la sociedad, y como el único modelo válido de relacionamiento sexual, afectivo y de parentesco. Dicha idea se sostiene y reproduce a partir de instituciones que legitiman y privilegian la heterosexualidad y de variados mecanismos sociales que incluyen la invisibilización, exclusión y persecución de todas las manifestaciones que no se adecuen a él (Lopes Louro, 2015). De forma análoga, el orden heterosexista puede ser entendido como aquella imposición de pautas de conducta y roles sociales extremadamente rígidos, especialmente en sociedades más conservadoras. Cualquier trasgresión es severamente sancionada a través de la exposición y ridiculización pública. Este mecanismo disuasivo, que se instala como un dispositivo de autorregulación en los propios sujetos, sobre todo varones, hace que ellos mismos se transformen en guardianes de ese orden, al punto de estar permanentemente no solo evidenciando su masculinidad —expresada en castración de sentimientos o afectos, competitividad y actitudes agresivas— sino también monitoreando permanentemente sus propias conductas por temor a que ellas sean confundidas o mal interpretadas (Cornejo Espejo, 2017).

⁶ El término “closet” refiere a la censura, silenciamiento e invisibilización autoimpuesta que viven a diario muchos disidentes que se ven obligados —por presiones sociales, familiares, laborales, religiosas entre otras motivaciones— a ocultar sus afecciones erótico-afectivas o sus identidades sexo-genéricas por temor a la exclusión, la marginación social y aun la violencia en sus diversas expresiones.

⁷ “Canuto”, en Chile: relativo a la religión protestante, según el *Diccionario de americanismos*.

⁸ “Pechoño”, en Chile: persona que practica de manera estricta su religión, especialmente la católica, o que actúa con falsa beatería, según el *Diccionario de americanismos*.

⁹ “Flaite”, en Chile: persona de clase social baja que suele mostrar un comportamiento agresivo y viste de forma un tanto extravagante, según el *Diccionario de americanismos*.

¹⁰ “Apañar”, en Chile: acompañar, apoyar una persona, según el *Diccionario de americanismos*.

Referencias

- Bento, Berenice y Felix-Silva, Antônio (2015). *Desfazendo gênero: Educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura*, Natal: Editora da UFRN.
- Borrillo, Daniel (2001). *Homofobia*, Barcelona: Ediciones Ballaterra.
- Braga, Denise (2014). *Corpos estranhos se tornam matéria: identidades LGBT no currículo da escola*, Curitiba: CRV.
- Britzman, Deborah (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida, *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, Barcelona: Icaria, pp. 197-228.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*, Washington, DC: Organización de los Estados Americanos. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Cornejo Espejo, Juan (2017). “Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 3, pp. 879-898. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707166973>
- Cornejo Espejo, Juan (2019). “Normalización, silenciamiento e invisibilización: estrategias recurrentes en escuelas chilenas hacia estudiantes LGBTI”, en B. Torres (comp.), *Educación, escuela y profesorado*, Concepción: Universidad de Concepción, pp. 427-453.
- Cornejo Espejo, Juan (2021). “Obstáculos para la inclusión de estudiantes disidentes sexuales y de género en escuelas confesionales chilenas”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm.143, pp. 1- 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6252>
- Cuba, Lucero y Juárez, Elisa (2018). *Creer siendo diferente*, Lima: Promsex.
- DePalma, Renée y Cebreiro, Inés (2018). “La disidencia sexual y la educación como activismo”, *Historia de la Educación*, vol. 37, pp. 199-222. <https://doi.org/10.14201/hedu201837199222>
- Eribon, Didier (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona: Anagrama.
- Fernández Dinis, Nilson (2011). “Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência” *Educar em Revista*, vol. 39, pp. 39-50.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2011). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical Exchange*, Londres/Nueva York: Verso.
- Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, Alexandra (2016). *Violencia de género en población LGBT: La heterosexualidad obligatoria*, s.d.e. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/306291759_Violencia_machista_y_heterosexualidad_obligatoria_en_personas_LGBT
- Junqueira, Rogerio Diniz (2013). “Pedagogía del armario. La normatividad en acción”, *Revista Retratos de la Escuela*, vol. 7, núm. 13, pp. 481- 498.
- Lopes Louro, Guacira (2015). *O corpo educado: Pedagogia da sexualidade*, Bello Horizonte: Autêntica Editora.

- Mineduc (2013). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2099/mono-918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mineduc (2017). *Orientación temática N° 2 ¿Cuáles son los conceptos que nos permiten conocer, comprender y dialogar respetando y valorando al estudiantado LGBTQIA+?*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-orientacio%CC%81n-tematica-2-1.pdf>
- Mineduc (2018a). *Estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQIA+*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/Estrategia_Nacional_LGBTIQA_Final.pdf
- Mineduc (2018b). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/439/MONO-367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mineduc (2023). *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Morgade, Graciela (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*, Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, Guillermo (2011). *¿Qué es la diversidad sexual?*, Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Penna, Melani y Mateos, Cristina (2014). “Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 66, pp. 123-142.
- Penna, Melani y Sánchez, Mercedes (2015). “Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 1, pp. 83-98.
- Pichardo, José Ignacio (2012). “El estigma en las personas LGTB”, en E. Gaviria, C. García y F. Molero (coords.), *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*, Madrid: Sanz y Torres, pp. 111-125.
- Platero, Raquel y Gómez, Emilio (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Madrid: Talasa.
- Prado, Marco y Junqueira, Rogerio (2011). “Homofobia, hierarquização e humilhação social”, en G. Venturini y V. Bokany (orgs.), *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*, San Pablo: Fundação Perseu Abramo, pp. 51-71.
- Ranniery, Thiago (2017). “No balanço da ‘teoria queer’ em educação: silêncios, tensões e desafios”, *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, vol. 25, pp.19-48.
- Rich, Adrienne (1980). “Compulsory heterosexuality and lesbian existence”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 5, núm. 4, pp. 631-660.
- Ríos, Roger (2001). *A homossexualidade no direito*, Puerto Alegre: Livraria do Advogado.
- Russell, Stephen y Horn, Stacey (eds.) (2017). *Sexual orientation, gender identity and schooling: The nexus of research. Practice and policy*, Nueva York: Oxford Academic.

- Sawaia, Bader (org.) (2002). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Sedgwick, Eve (1998). *Epistemología del armario*, Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jontiem: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco (2018). “Noticia: El Índice de Inclusión LGBTQI: una nueva herramienta de medición para saber si los entornos de aprendizaje son seguros, no violentos e inclusivos para las estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales de Europa”, Unesco, 15 de marzo de 2018. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articulos/el-indice-de-inclusion-lgbtqi-una-nueva-herramienta-de-medicion-para-saber-si-los-entornos-de>
- Uribe, Pedro (2016). “Adolescente LGBTI: reflexiones sobre la construcción de identidades en contextos educativos y familiares homofóbicos”, en O. Arellano y P. Gaspar (eds.), *Violencia un desafío para el Chile de hoy*, Santiago de Chile: RIL Editores, pp. 63-72.
- Warner, Michael (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Zelada, Carlos (2018). “Cuerpxs indisciplinadx: hacia una mirada cuir (*queer*) (cuy-r) de la regulación jurídica de las sexualidades disidentes”, en R. Farfán, S. Mariani y C. O’Neill (eds.), *Repensando las reglas del juego: caminos para evitar el colapso institucional y social*, Lima: Fondo Editorial-Universidad del Pacífico, pp. 153-190.

Artículo recibido: 16 de octubre de 2023

Dictaminado: 18 de enero de 2024

Segunda versión: 29 de enero de 2024

Aceptado: 1 de febrero de 2024