



El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa¹

Cristian Carrer Russell²

Recibido: 8 de marzo de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

Resumen. El derecho a la igualdad de niños, niñas y adolescentes, indistintamente de su orientación sexual e identidad de género, ha sido consagrado por distintas iniciativas internacionales. El creciente interés que recibe el acoso escolar homofóbico y transfóbico (AEHT) por parte de distintos agentes sociales sugiere la conformación de un dispositivo gubernamental. Esta investigación explora el AEHT a partir de la identificación de efectos, discursos y prácticas, por medio de producciones narrativas con la comunidad educativa, uno de los agentes que configuran este dispositivo. Los resultados señalan que en la comunidad educativa: a) se reproducen los discursos hegemónicos en relación con el AEHT; b) se identifican los elementos característicos del AEHT en un eje de visibilidad - invisibilidad; c) se naturaliza el sistema sexo-género heteronormativo y las categorías binarias generizadas en el espacio educativo, a la vez que se desarrollan mecanismos de poder/saber para erradicar los efectos de este mismo sistema; y d) se atribuye la agencia y responsabilidad de intervención sobre el AEHT a las agentes educativas adultas. El estudio propone la diversidad afectiva-sexual como paradigma de “diferencia distribuida o no localizada” que ofrece una alternativa al discurso hegemónico heteronormativo de sexo-género.

Palabras clave: Acoso escolar homofóbico y transfóbico; dispositivo; heteronormatividad; diversidad afectiva - sexual; producciones narrativas.

[pt] O dispositivo do assédio escolar homofóbico e transfóbico: vozes de uma comunidade educativa

Resumo. O direito à igualdade de crianças e adolescentes, independentemente de sua orientação sexual e identidade de género, tem sido reconhecido por diversas iniciativas internacionais. O crescente interesse que recebe o assédio escolar homofóbico e transfóbico (AEHT) por parte de distintos agentes sociais sugere que se estabeleça um dispositivo governamental. Esta pesquisa problematiza/aborda o AEHT propondo identificar os efeitos, discursos e práticas através de produções narrativas com a comunidade educativa, um dos agentes que configuram este dispositivo. Os resultados assinalam que na comunidade educativa: a) se reproduzem os discursos hegemónicos relativos ao AEHT; b) identificam-se os elementos característicos do AEHT num eixo de visibilidade-invisibilidade; c) naturaliza-se o sistema sexo-género heteronormativo e as categorias binárias de género no espaço educativo, ao mesmo tempo que se desenvolvem mecanismos de poder/saber para erradicar os efeitos deste mesmo sistema e d) atribui-se a capacidade e responsabilidade de

¹ El artículo forma parte del Programa de Doctorado “Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo” del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

² Universidad Autónoma de Barcelona (España).
E-mail: russell.cristian91@gmail.com

intervenção sobre o AEHT às agentes educativas adultas. O estudo propõe a diversidade afetivo-sexual como paradigma de “diferença distribuída e não localizada” que oferece uma alternativa ao discurso hegemónico heteronormativo de sexo-género.

Palavras-chave: Assédio escolar homofóbico transfóbico; dispositivo; heteronormatividade; diversidade afetivo-sexual; produções narrativas.

[en] Homophobic and transphobic Bullying Dispositive: Voices in an educational Community

Abstract. The right to equality of children and adolescents, regardless of their sexual orientation and gender identity, has been acknowledged by various international initiatives. The growing interest in homophobic and transphobic bullying (HTB) by different social agents suggests the formation of a governmental device. This research explores the HTB by means of identifying effects, discourses and practices through narrative productions with the educational community, one of the agents that make up this device. The results indicate that in the educational community: a) the hegemonic discourses related to the HTB are reproduced; b) the characteristic elements of the HTB are identified in an axis of visibility - invisibility; c) the heteronormative gender-sex system and the gendered binary categories are naturalized in the educational space, while mechanisms of power / knowledge are developed in order to eradicate the effects of this same system; and d) the agency and responsibility for intervention on the HTB are assigned to adult education agents. The study proposes affective-sexual diversity as a paradigm of "distributed or non-localized difference" that offers an alternative to heteronormative sex-gender hegemonic discourse.

Keywords: Homophobic and transphobic Bullying; Homophobia; Dispositive; Heteronormativity; narrative Productions.

Sumario. 1. Introducción. 2. El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. La reproducción de las formas sociales de concebir el AEHT. 4.2. La visibilidad del AEHT lingüístico. 4.3. La invisibilidad en el AEHT. 4.4. La naturalización de la heteronormatividad y la construcción de las identidades generizadas. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Carrer Russell, C. (2018): El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa, *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232.

1. Introducción

Distintas iniciativas legales internacionales han consagrado el derecho a la igualdad de niños, niñas y adolescentes indistintamente de su orientación sexual e identidad de género. Podemos destacar el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño [1989] (2006), que protege a niños/as y adolescentes de la discriminación por su condición social o su forma de expresión o la declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2008), firmada por 66 Estados Miembros, que condena las violaciones de los derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género. Este contexto ha facilitado la aprobación de leyes de carácter autonómico dirigidas a combatir este tipo de discriminaciones. En el Estado español, las comunidades autónomas de Galicia, Canarias, Cataluña, Extremadura, Murcia, Islas Baleares, Comunidad de Madrid y Navarra (por orden de aprobación) cuentan con dicho marco legislativo. A nivel estatal, en septiembre de 2017, se admite a trámite en el Congreso de los Diputados la propuesta de Ley

de Igualdad LGTBI impulsada por la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). Uno de los ámbitos tratados por estas leyes antidiscriminatorias es la educación.

El alumnado que habitualmente es objeto de discriminación pertenece a comunidades minoritarias, de grupos estigmatizados por la sociedad o son personas con características individuales percibidas como indeseables y/o negativas, por ejemplo el sobrepeso, problemas en el habla o una orientación sexual diferente a la heterosexual (INJUVE, 2011). Si bien esta última discriminación está presente en el contexto social en general, diferentes autores/as se han interesado por el fenómeno a nivel escolar (Platero, 2007, 2008, 2010; Garchitorena, 2009; Marshall, 2010; Hadler, 2012; Caminos y Amichetti, 2015; De Stéfano *et al.*, 2015; Pichardo *et al.*, 2015; Duque y Teixidó, 2016).

Para comprender la problemática resulta necesario comenzar por definir el concepto de acoso escolar. Una de las formulaciones de calado es la propuesta por Dan Olweus quien define el acoso como “comportamiento intencionado y repetidamente negativo (desagradable o hiriente) por parte de una o varias personas, dirigido a otra persona que difícilmente puede defenderse” (Olweus, 2007: 2).

La conjunción entre homofobia y lesbofobia, definida como una actitud o disposición negativa hacia la homosexualidad (Campo *et al.*, 2013), la transfobia, definida como comportamientos, actitudes y sentimientos negativos dirigidas hacia personas trans y basadas en la expresión de su identidad de género (Molina *et al.*, 2015) y el acoso escolar, configuran nuestro objeto de estudio, el acoso escolar homofóbico y transfóbico (en adelante AEHT³). Lucas Platero (2008) lo define de la siguiente manera:

Aquellos comportamientos violentos por los que una persona se expone repetidamente a la exclusión, el aislamiento, la amenaza, los insultos y las agresiones, tanto por parte de sus iguales (una o varias personas que están en su entorno más próximo) como por personas adultas, en una relación desigual de poder donde los agresores o bullies se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género normativos (Platero, 2008: 73).

El informe “Homofobia en el sistema educativo” (español) señalaba, en el año 2006, la falta de atención institucional y académica sobre este fenómeno (Generelo y Pichardo, 2006). El mismo año, se presenta en el Parlamento Europeo un Informe sobre la exclusión social de jóvenes LGBT (Takács, 2006) en el que se muestran datos alarmantes: más de 700 jóvenes pertenecientes a 37 países europeos formaron parte del estudio que reveló que los jóvenes LGBT afrontan prejuicios y

³ Durante el texto nos referimos a las siglas AEHT aunque en las producciones narrativas se hace referencia a bullying homofóbico. La decisión de utilizar las siglas AEHT para referirnos al objeto de estudio fue posterior a las producciones narrativas y con la intención de sintetizar y simplificar.

discriminación en su vida diaria, donde el 61,2% afirma enfrentarse con la discriminación en las escuelas.

Es a partir del año 2007, con el libro *Herramientas para combatir el bullying homofóbico* (Platero y Gómez, 2007) cuando el estudio del AEHT entra en la agenda académica en el Estado español. En Cataluña, Gerard Coll Planas y Miquel Missé (2009) realizan el “Diagnóstico de las realidades de la población LGTBI de Barcelona” donde señalan que el 45,5% de las personas encuestadas declaran haber vivido AEHT, hacen hincapié en el heterosexismo, la falta de referentes LGTBI, y alertan sobre la invisibilidad del fenómeno. Así mismo, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea comenta que “las medidas antiacoso, cuando están implantadas, lo son de forma genérica y cuando el acoso es motivado por causas de orientación sexual o de género pueden ser poco efectivas” (FRA, 2016: 10).

Recurriendo a estudios realizados por fundaciones y asociaciones hallamos que un estudio de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales [FELGTB] (2012), muestra que 653 participantes habían sufrido situaciones de acoso escolar y relaciona el acoso escolar homofóbico con el riesgo de suicidio en jóvenes LGTB. El Observatorio Contra la Homofobia [OCH] (2017) señala en “El Estado de la LGBTIfobia en Cataluña 2016”, que el 13,1% de las denuncias recibidas pertenecen al ámbito educativo, siendo la tercera causa de incidencias que registra la entidad.

Diversos autores/as encuadran la homofobia y la transfobia dentro de las prácticas de poder sustentadas en el sistema sexo-género heteronormativo (Butler, 1990; Foucault, 2001; Platero, 2008) que se sirve de la violencia homofóbica. Este sistema establece una lógica de funcionamiento lineal y de categorización binaria entre el sexo biológico de la persona, determinado por las características sexuales primarias, y los roles de género relacionados a unos atributos sociales y culturales esperados que definen al hombre masculino y a la mujer femenina. Todo ello acompañado de la complementariedad obligatoria del deseo heterosexual excluyendo a cualquiera que no reproduzca las normas, siendo potencial víctima de sufrir discriminación por su orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género.

Existe cierto consenso en comprender el AEHT como el rechazo, la discriminación, exclusión, violencia desde instituciones, estructuras sociales y personas individuales hacia quienes no conforman las normas de género y aquellas que sienten atracción por personas de su mismo sexo. Los efectos de la violencia homofóbica y transfóbica pueden llevar al abandono del centro, la desmotivación personal e incluso a comportamientos autolesivos (Takács, 2006; Platero y Gómez, 2007; Platero, 2008, 2010; Hadler, 2012; Martxueta, 2014; Garrido y Morales, 2014).

2. El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico (AEHT)

El creciente interés de diferentes agentes sociales, políticos e institucionales por el AEHT junto a la proliferación de discursos y prácticas sobre el mismo, apuntan a la

constitución de un dispositivo gubernamental⁴ de poder/saber (Abadía, 2003; Foucault, 1975; Fanlo, 2011; Dallorso, 2012) abocando una mayor atención sobre el fenómeno que se desarrolla en la presente investigación. Todo ello indica que es un campo de estudio e intervención en continuo movimiento con necesidad de ser tratado.

Entendemos como dispositivo la red relacional que establecen un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que tienen como función producir subjetividades y como objetivo controlar/administrar comportamientos (Deleuze, 1989; Rose, 1996; Fanlo, 2011; Dallorso, 2012; Eliécer, 2013). La red busca determinados efectos para alcanzar un objetivo político específico y la relación entre estos elementos dispone y ordenan una manera de funcionar así como:

Un conjunto de saberes que describen, explican, legitiman, aseguran o respaldan la autoridad de ese poder para funcionar de una manera y no de otra. Se trata, entonces, de una red de relaciones en las que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad (Fanlo, 2011: 3).

El dispositivo articula una multiplicidad de relaciones que configura una determinada forma de ejercicio de poder y de configuración de saber. Un saber es la suma de las prácticas y los discursos que los legitiman y argumentan (Guasch, 2007). Saber y poder funcionan de manera conjunta para definir qué se considera correcto y cuál es la forma adecuada de actuar. Las formas de poder/saber configuran la subjetividad de las personas al definir aquello que describen (Fanlo, 2011).

Caracterizar el dispositivo AEHT nos permite pensar las acciones de prevención y gestión de los comportamientos discriminatorios como estrategia de poder. Nos permite reflexionar sobre el tipo y la forma de conocimiento que se produce: “no solamente cada dispositivo incluye saberes múltiples, transversales, ramificados, sino que el propio dispositivo se convierte en un medio productor de saber” (Berten, cit. en Abadía, 2003: 42). Finalmente, permite enfatizar los procesos de normalización y regulación de comportamientos y mostrar el carácter ambivalente de los dispositivos. Efectivamente, la identificación y señalamiento de dispositivos de poder es usado habitualmente como forma de denuncia. En este trabajo abordamos un dispositivo de poder con el que fácilmente podemos empatizar. En resumen, exploramos la constitución gubernamental social del AEHT para comprender cómo las comprensiones de diferentes agentes de una comunidad educativa construyen el fenómeno investigado y producen ciertas dinámicas sociales en un marco de saber/poder.

En el marco de la investigación sobre el AEHT en una comunidad educativa, la cual entendemos que está conformada por las familias, alumnado, profesorado, personal de atención y servicios, y dirección/administración (Traver, Sales, y

⁴ Durante el texto, haremos referencia al concepto de dispositivo (entendiendo éste como gubernamental). El criterio escogido es para facilitar el ritmo de lectura a la hora de referirnos al dispositivo AEHT.

Moliner, 2010), nos preguntamos ¿cómo se concibe el AEHT, qué significados se le atribuye, cómo es vivida la problemática del AEHT por parte de diferentes agentes educativas?

El objetivo es explorar el AEHT a través de la noción de dispositivo gubernamental, a partir de las comprensiones por parte de una comunidad educativa en Hospitalet de Llobregat (Barcelona). Una investigación en la que, a través de Producciones Narrativas (Balasch y Montenegro, 2003), exploramos la problematización del AEHT por las diferentes agentes que conforman la comunidad educativa. Utilizamos la metáfora de la difracción (Haraway, 1991; García y Montenegro, 2014), queriendo apuntar a formas de generar conocimiento que no sigan la idea de la representación de la realidad sino la de producir nueva teoría y aportar una diversidad de miradas sobre el fenómeno investigado. En definitiva, identificar los elementos que convierten al AEHT en un problema de interés público.

3. Metodología

Las Producciones Narrativas (PN) recogen experiencias de las personas participantes para dar cuenta de diversas formas de vivir la temática estudiada, enfatizando, más que en el reflejo de la historia personal de las participantes, en cómo las personas se sitúan frente al fenómeno (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Las PN con miembros de la comunidad educativa nos servirán para explorar el dispositivo AEHT, ya que el mundo social está atravesado por narrativas y narraciones que no sólo relatan nuestras vivencias, sino que tienen un papel fundamental como constructoras de significado. Adoptamos la propuesta de Balasch y Montenegro (2003), inspirada en la premisa epistemológica de los conocimientos situados de Donna Haraway (1991), según la cual el conocimiento es generado por unas condiciones semiótico-materiales que localizan una mirada parcial y situada en un momento sociohistórico determinado sobre el fenómeno de estudio, en nuestro caso el AEHT.

La narrativa es una conexión parcial con el objeto de estudio desde especificidades semióticas-materiales que implican considerar el producto de la investigación no como una “descripción objetiva” o “relativa” del mundo, sino como una perspectiva encarnada, responsable y limitada de la conexión entre la investigadora y objeto de estudio: una conexión que excede a su representación en el informe de investigación (Balasch y Montenegro, 2003: 46).

La técnica se concreta en una serie de encuentros entre las posiciones de la persona investigadora y las personas participantes a través de sesiones de diálogo y discusión sobre el fenómeno social tratado, en este caso el AEHT. El proceso tiene como resultado un texto híbrido conjunto desde una enunciación localizada y situada acerca del AEHT (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014).

La construcción conjunta del texto implica la participación activa de las personas que configuran la comunidad educativa, buscando una comprensión más profunda sobre el AEHT (Mendía *et al.*, 2014). En este sentido, las PN son un

producto de la relación entre las personas participantes y quienes investigan, sujetos múltiples inmersos en relaciones de poder (Gandarias y Pujol, 2013) que imbrican la clase, la edad, la sexualidad y el rol dentro de la comunidad educativa. Cuatro agentes relevantes participaron en el trabajo a resultas de los contactos a través del Observatorio Contra la Homofobia y el Ayuntamiento de Hospitalet (Barcelona):

- Directora del Instituto y profesora de física y química, 42 años, heterosexual.
- Profesora de Catalán y Coordinadora de Bachillerato, 60 años, heterosexual.
- Alumna de 2º de Bachillerato, 17 años, lesbiana.
- Madre en el AMPA del Instituto (Asociación de Madres y Padres y Alumnado), 47 años, heterosexual.

Para la participación del alumnado, decidimos conjuntamente con la dirección, realizar dos charlas en el marco curricular del plan tutorial sobre temáticas LGTBI, haciendo énfasis en el AEHT. Al finalizar la charla se facilitaba un mail donde el alumnado que quisiera participar pudiera ponerse en contacto, de esta manera accedimos a la participación de la alumna. Para acceder al profesorado, se decide en una reunión con el claustro de profesorado y tiene como criterio principal (además de la voluntad de participar) el número de horas que pasa en el espacio educativo en su actividad docente, con el pretexto de estar más familiarizada con los espacios, con el centro y tener en su haber más tiempo para posibles detecciones y/u observaciones sobre posibles situaciones discriminatorias. Así mismo, la Asociación de Madres y Padres (AMPA) escogió en una reunión a la persona para participar en la investigación que creyeron más indicada, el principal criterio que sopesaron fueron los años en que de forma activa había participado en la gestión del AMPA y en mantener una comunicación fluida con el centro educativo. Así mismo, no podemos afirmar que las narraciones de la participante sean representaciones del pensamiento de todas las personas integrantes de la asociación, ya que como hemos comentado, las producciones narrativas construyen conocimiento a través de la historia encarnada y personal de la persona participante en un momento determinado sobre una cuestión determinada.

Las narrativas duraron cuatro meses, se llevaron a cabo entre dos y cuatro sesiones de diálogo y discusión con cada participante. Previamente a las sesiones narrativas se realizó un guion que sirvió de estructura general para guiar las conversaciones. La primera sesión consistió en una conversación a partir de unos ejes de discusión acordes con los objetivos de la investigación y la literatura académica revisada. El guion se tuvo en cuenta en la primera sesión, ya que en el transcurso de las narrativas y en el proceso de textualización de cada una de ellas, apareció información de manera espontánea que modificó el mismo proceso de recogida de información incorporando nuevas interrogaciones (Mendía *et al.*, 2014).

Realizadas las primeras sesiones de conversación, se produce un primer texto a partir de las narraciones ofrecidas por las participantes, textualizando con sus propios recursos lingüísticos el diálogo producido durante las sesiones (Biglia y Bonet, 2009). Esta primera versión fue enviada a cada participante para que pudiera concurrir a las modificaciones pertinentes y se programó una segunda

sesión de discusión para seguir tratando las temáticas de interés hasta conseguir un texto producido con el que las diferentes agentes educativas se sintieran reflejadas e identificadas en relación con el AEHT.

En la construcción de las narrativas se garantiza la confidencialidad y el anonimato tanto de las personas participantes como de las identidades que aparecen en el transcurso de las conversaciones, eliminando las situaciones fácilmente identificables por las características específicas que harían sencilla su identificación. Algunos de los fragmentos utilizados para realizar el análisis han sido traducidos del idioma en que se expresa la narrativa (del catalán al castellano).

El procedimiento de análisis consistió en una lectura exhaustiva de las narrativas y, siguiendo la propuesta de Heather Fraser (2004), adaptándola a las particularidades de la investigación, identificamos: (1) temáticas comunes que emergieron en las textualizaciones (pensadas previamente y las que surgieron en el transcurso de las narrativas); (2) cómo se revelaron las diferentes posiciones de sujeto; y, (3) la relación de las enunciaciones narrativas con la teoría académica seleccionada que permitiera ayudarnos a desarrollar los temas de interés.

4. Resultados

4.1. La reproducción de las formas sociales de concebir el AEHT

En las narrativas las participantes reproducen los discursos socialmente establecidos por el AEHT, coincidiendo mayoritariamente con los desarrollos académicos que intentan explicar el fenómeno:

La homofobia es la intolerancia a que el amor se exprese indistintamente del sexo al que vaya dirigido. Es odio a lo distinto, por el hecho de que el amor sea expresado de manera diferente y el bullying homofóbico está relacionado con algo más personal, con los ataques personales hacia otro diferente, tiene que haber una relación entre las personas (AMPA, 2016).

Este fragmento enfatiza tanto el aspecto actitudinal (“intolerancia”/”odio”) como el conductual de la homofobia (“ataques”, “relación”). El fragmento reproduce la concepción de la “homofobia” como la “fobia/odio” al otro como individuo que puede recibir comportamientos violentos. Además, instala dos posiciones de sujeto, observamos como el AEHT está dirigido hacia “otro diferente/ a lo distinto”. Lo diferente está relacionado con una orientación sexual no heterosexual y a una identificación de género no atribuida a características biológicas.

Veamos el siguiente fragmento:

Entiendo la homofobia como reacciones, posiciones, actitudes de determinadas personas [...] hacia a otras que no se identifican con uno o otro sexo en función de sus características biológicas [...] y a personas que aman a personas del mismo sexo (Directora, 2016).

Se enuncia la visión hegemónica de lo que constituye la homofobia, reproduciendo los discursos predominantes, donde la homofobia está dirigida hacia personas que sienten una atracción sexual hacia personas de su mismo sexo y a personas cuya identificación consigo mismas rompe o escapa del binarismo de género (hombre y mujer) asociado a unas características biológicas, haciendo presencia el esencialismo biológico por el cual una persona tiene que atribuirse al género que corresponde con el sexo asignado al nacer.

En las narrativas muestran que la legitimación de la discriminación viene dada por relaciones de poder entre la persona que discrimina y la persona discriminada:

Y claro el que lo hace (discriminación) se tiene que sentir fuerte, tiene que pensar que puede meterse con él por temas de orientación sexual y/o identidad de género, así porque sí, mientras depende de la otra persona si responde o no, supongo que tiene que ser difícil y muchos deben de sentirse débiles en este aspecto, ver que te señalan por cómo quieres o por cómo uno se siente, y saber que eres la minoría, todo esto se tiene que trabajar (Directora, 2016).

El fragmento da cuenta que el dispositivo AEHT produce distinciones de sujeto agresor/víctima-heterosexual/no heterosexual. Dichas posiciones generan asimetría, el “fuerte” contra el “débil” estableciendo una relación desigual. El entender la desigualdad en términos cuantitativos reproduce la jerarquía de poder, la heterosexualidad como mayoría y la homosexualidad y transexualidad /transgenerismo como minoría. El “saber” que eres la minoría sitúa a esa persona en un plano diferente, “desadaptado” del contexto social hegemónico, en este caso la mayoría heterosexual. Manifiestan, en parte, lo que Joan Merino (2008) explicita con relación el agresor, (1) desequilibrio de poder y (2) ausencia de provocación por parte de la víctima; y en relación con la víctima, (1) sentimiento de exclusión e indefensión, y (2) percepción del agresor como más fuerte.

Aparece también el carácter temporal y repetitivo que define el AEHT (Borrillo, 2001; Merino, 2008; Platero, 2008):

Me imagino de que te machaquen una y otra vez cada día, debe ser durísimo (AMPA, 2016).

No tiene que ser fácil que cada dos por tres se metan contigo por motivos de orientación o identidad (Alumna, 2016).

Es una cuestión de respeto (el no ejercer bullying), de tolerar al diferente, no debería pasar nada, pero pasa y ya sabemos que los niños y niñas de hoy en día se meten con todo una y otra vez, y esto es una cosa más (la diversidad afectiva-sexual). Si lo viven de pequeños no pasa nada, pero si lo desconocen, entonces es cuando tienes los problemas, y tenemos que enseñar a respetar y aceptar, ya desde casa. Hay un trabajo que se hace en casa que debe compaginarse con el trabajo que se hace en la escuela (AMPA, 2016).

El AEHT está relacionado con la concepción de conductas de ataque iterativas realizadas en el marco de un contexto relacional dicotómico en términos de poder

que dibuja dos tipos de sujetos, es decir, existe una producción de subjetividades enredadas en el dispositivo, las personas “intolerantes” o “que desconocen” y quienes se caracterizan por tener formas de expresar y/o relacionarse fuera de la norma heterosexual o que no se identifican de una manera binaria con uno u otro género. La niñez es entendida como sujeto que hay que educar, evitando cualquier cuestionamiento acerca de las relaciones sociales y de poder en las cuales se encuentra implicada (Carli, 2002). Son las personas adultas las que tienen que “enseñar” para modelar a semejanza, en este caso, el derecho a la igualdad y a no ejercer discriminación. Es como si la niñez fuera el reverso del adulto, que éste tiene que ir construyendo a su medida (Vergara *et al.*, 2015).

Además, el dispositivo regula saberes sobre los sujetos y sus prácticas, por ejemplo, es evidente que el “acoso” debe contemplar que sea mantenido en el tiempo, sino hablamos de violencia esporádica.

Los términos utilizados en las PN reproducen e ilustran el dispositivo que construye el AEHT como un problema debido a los efectos negativos que puede tener sobre la víctima, asumiendo que tienen unas características específicas en términos de género y/o de orientación sexual que las vulneran en el espacio educativo. Así mismo, el dispositivo puede invisibilizar episodios violentos que han sucedido esporádicamente, dando a la temporalidad un elemento definitorio para ser considerado acoso escolar.

4.2. La visibilidad del AEHT lingüístico

Las narrativas expresan la presencia constante de AEHT lingüístico como elemento omnipresente en el espacio educativo:

El lenguaje homofóbico está presente en todos los sitios, arraigado, da igual que la intención sea hacer daño o no con el insulto, es fácil salir a los pasillos y escuchar la palabra maricón por parte del alumnado [...] y tanto que es una base para la discriminación, refuerza la negatividad que pueden tener los chavales sobre la homosexualidad, se tiene que intervenir siempre, este tipo de insultos son una base que puede conducir al bullying homofóbico, el insulto, y más si no se actúa, normaliza estas maneras de hacer y dirigirse a la gente, es secundario la intencionalidad de la persona que insulta (Profesora, 2016).

La enunciación de la profesora, refuerza el dispositivo AEHT, los insultos homofóbicos tienen una carga simbólica en sí mismos, un daño inherente que hace que la palabra tenga más fuerza. La intervención pasa por la prohibición del uso de estas palabras. Si eliminas el uso, eliminas el insulto. De todas formas, las PN resaltan tensiones entre participantes en relación con la utilización y expresión del lenguaje homofóbico. Encontramos dos posiciones diferenciadas. Por un lado, el lenguaje homofóbico sirve de base, de retroalimentación a los aspectos afectivos (“negatividad”) y comportamentales, (“bullying”) del AEHT. La profesora añade un elemento interesante que es la pasividad hacia la presencia del AEHT lingüístico y la permisibilidad no consecuenencial exenta de reprobación ante la intencionalidad iterativa del insulto, que conduce a una normalización de los actos verbales discriminatorios (Borrillo, 2001; Pichardo *et al.*, 2015).

En cambio, la alumna, enuncia una posición diferente:

[...] a mí, que una amiga me diga, por ejemplo, bollera en un tono cariñoso es aceptable. Entre nosotras utilizamos este lenguaje de forma amistosa y afectiva. Es más, la mayoría de insultos que escucho en la escuela son con esta intencionalidad (expresión de afecto) [...] conozco a mucha gente que se identifica como maricón o bollera, porque son lo que son y están orgullosos de serlo, nadie se tiene que esconder (Alumna, 2016).

En algunos contextos, utilizar este lenguaje puede entenderse como “camadería” y muestra de afecto. La alumna resignifica el insulto, eliminando los atributos peyorativos y negativos y transformándolo en orgullo (Gould, 2009). La apropiación del insulto es una estrategia de cuestionamiento, una salida a dicha norma heterosexual en el lenguaje a la vez que genera una tensión en el propio dispositivo AEHT, ya que tiene como objetivo la no presencia de lenguaje homofóbico y/o transfóbico en el espacio educativo.

En las narrativas, aparece la problematización de la presencia de este tipo de lenguaje en relación con las categorías e identidades sexuales no normativas:

No hay insultos asociados a la heterosexualidad, hay que preguntarse por qué, en cambio te podría decir sinónimos y sinónimos que puedes escuchar fácilmente para referirse a un gay o a una lesbiana en tono despectivo, y se utiliza en el día a día (AMPA, 2016).

Las agentes educativas adultas niegan el discurso de la alumna. El dispositivo actúa omitiendo el relato de las transformaciones que la afectan. La responsabilidad de la educación recae en las personas adultas y niega otras formas de entender el insulto, como un uso relacional de apropiación orgullosa de la identidad sexual.

El dispositivo AEHT incide en un campo compuesto por una heterogeneidad de factores que hacen visible la presencia continuada de lenguaje homofóbico en el espacio educativo y que según las comprensiones de las agentes educativas (excepto la de la alumna) se relacionan con una problemática urgente a intervenir. Las personas adultas construyen su responsabilidad mediante la intervención frente al lenguaje homofóbico omnipresente en estos espacios. Las narrativas indican que el dispositivo convierte cualquier insulto referido a la orientación sexual o identidad de género como un síntoma de peligro a tratar, dando el papel de intervención a las personas adultas, el dispositivo no tiene en cuenta la forma de entender la vida de la intervenida (la alumna).

4.3. La invisibilidad en el AEHT

Las narrativas relatan cómo el AEHT, en otros aspectos, está invisibilizado. Las agentes educativas identifican elementos que contribuyen a la invisibilidad del fenómeno. La propia invisibilidad la asocian a una característica fundamental del AEHT (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008). Ninguna de las participantes relata haber vivido o tener consciencia de AEHT en el Instituto, teniendo en cuenta que es una problemática que existe:

[...] aquí en el Instituto, que yo sepa, nunca hemos detectado un caso de bullying homofóbico. Pero es que el bullying en general ya va enterrado, imagina el homofóbico, supongo que más porque es un tema que aún se tiene que tratar. Seguro que tenemos problemas de este tipo pero no lo sabemos ver [...]. Sería positivo que alguien nos pudiera formar (al profesorado) para detectar posibles casos o al menos para manejar unos recursos que nos hiciera ensanchar la mirada en todo el Instituto (Profesora, 2016).

La cita anterior alude a la dificultad en la detección de las discriminaciones con la necesidad de intervenir. En términos de dispositivo, se le asignaría al profesorado el papel de vigilancia - atención (“detectar posibles casos”), una línea de subjetivación que concibe el AEHT como un problema pendiente a abordar en el contexto educativo, siendo necesaria la actuación en relación con los efectos negativos del fenómeno.

Desde el AMPA vemos positivo todo lo que sea formación, nosotras también necesitamos, la escuela lo tiene que ofrecer de alguna manera u otra. Cuantos más estemos formados, más ojos entrenados para ver si alguien lo está pasando mal, y entonces solucionarlo, explicar que eso no se puede hacer (AMPA, 2016).

El dispositivo construye una jerarquía de posiciones respecto al conocimiento de AEHT y la manera de abordarlo. La figura de la persona experta tiene que venir desde fuera de la comunidad educativa para formar al profesorado y a las familias en la “detección” del problema. El alumnado quedaría en el último eslabón de esta jerarquía. El dispositivo genera que los agentes de la acción sean las personas adultas, “entrenadas” para ver. La responsabilidad de la solución recae en ellas, siendo el alumnado, sujeto receptor de la intervención. Siguiendo a Carli (2002), la niñez y la adolescencia son conceptos entendidos como sujetos de intervenciones profesionales y disciplinarias.

Otro elemento que se relaciona con la invisibilidad del AEHT es el temor y/o la percepción de inseguridad en el espacio educativo por personas que no siguen los patrones normativos en relación con la sexualidad (Penna, 2015). La directora y la profesora lo expresan de la siguiente manera:

El problema lo tenemos en la invisibilidad de las personas homosexuales en el espacio educativo [...] creo que es porque piensan que la escuela no es del todo segura para ellas (Profesora, 2016).

Todavía hoy desgraciadamente cuesta exteriorizar la homosexualidad porque la aceptación en el entorno de la persona puede no ser vista con la normalidad por todo lo negativo que se puede asociar (Directora, 2016).

Didier Eribon (2004) relaciona la inseguridad que pueden percibir estas personas jóvenes con lo que denomina el horizonte a la injuria. Es decir, el temor al observar y reconocer que son vulnerables psicológica y socialmente por compartir ciertas características susceptibles de discriminación y agresión, en este caso, una orientación sexual, identidad o expresión de género distinta a la normativa. En

referencia a este elemento, la alumna precisa que la invisibilidad se da más en las etapas iniciales de la Educación Secundaria y lo relaciona con la dificultad de visibilizar la orientación sexual en el espacio educativo:

En la ESO tiene que costar más porque es justo cuando la gente empieza a darse cuenta de lo que le gusta o no le gusta. Tú piensas más por el qué dirán, por si te quedas sola, no sabes si eres la única a que le está pasando, en Bachillerato no tanto, es más visible porque la gente ya lo tiene más claro, aceptado y ves que no eres la única que pasa por todo esto (Alumna, 2016).

[...] luego no pasa nada, pero al principio, entre que no sabes qué pasa, sensación de soledad, te descubres, puede pasar tiempo, y en la escuela, por lo menos en mi caso, no me explicaron nada. Una después conoce, sale, se divierte, y ya ve que no está sola, pero hasta entonces, se puede pasar mal (Alumna, 2016).

La invisibilidad por lo tanto jugaría con la tensión de si las personas que rompen las normatividad impuesta en el espacio educativo “se muestran” o no y cuándo deciden hacerlo “visible” en el contexto escolar. La visibilidad de las personas que no siguen los patrones hegemónicos en relación con la sexualidad, depende de la apropiación de las personas en un proceso de asunción de la identidad en el marco del imperativo heterosexual que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras (Butler, 2002). Si en los espacios educativos no existen discursos que “visibilicen” otras formas de habitar la sexualidad, sin otros modelos referenciales, es posible el desajuste de subjetividades supuestas y reales, mensajes contradictorios sobre lo que se espera de niños y niñas y adolescentes y lo que algunas de estas personas pueden sentir.

La percepción que en ocasiones la educación está pensada y dirigida hacia la población heterosexual es otro elemento que contribuye a la invisibilidad. Veamos el siguiente fragmento:

A veces la educación no está pensada para nosotras [lesbianas], la típica charla que vienen a hacernos sobre educación sexual, sólo hablan de enfermedades de transmisión sexual y de sexo seguro, que ya me parece bien. Pero ¿tú crees que mencionan alguna cosa de interés para las lesbianas? No, es dirigida hacia la heterosexualidad, a mi realmente me da igual cómo poner un preservativo, que adapten las charlas a todas las personas (Alumna, 2016).

La invisibilidad está relacionada con lo que Generelo, Pichardo y Galofré (2008) denominaron “jóvenes transparentes” para referirse a los niños y niñas y adolescentes LGTBI, ya que parece que no tuviesen sexualidad o ésta no tuviera cabida en los centros educativos, por lo menos, en las charlas escolares sobre educación sexual. El discurso de la alumna apunta a que hay que plantearse tener en cuenta la educación sexual y afectiva para romper con las normatividades impuestas en materia de sexualidad. El modelo ilustrado parte de una visión sanitaria, (cómo poner el condón), y no desde una visión sexo-afectiva que

contemple la diversidad sexual. El debate de introducir la sexualidad en los espacios educativos tiene que darse, si no podemos caer en la reproducción de la ocultación de la misma en los contextos educativos. Si bien las narrativas mencionan trabajo en este aspecto, enuncian una insuficiencia que debe ser atendida.

En términos de dispositivo, la regulación incide en la invisibilidad del AEHT, que genera desigualdades en el espacio educativo. Es necesario hacer la pregunta ¿para quién es invisible? Las PN enuncian que la invisibilidad es notoria en las agentes educativas, poniendo el acento en la falta de mecanismos y de recursos que permitan visibilizar el fenómeno y cómo el silencio o la pasividad puede comportar efectos negativos. El dispositivo actúa con el objetivo de prevención/atención como agencia en las personas adultas. El alumnado pasa a ser el receptor, el observado, el intervenido. Por contrapartida, para las personas que pueden ser objeto de AEHT, el fenómeno sí que está presente y es visible en sus vidas cotidianas. Siguiendo a Deleuze (en Dallorso, 2012), el dispositivo plantea líneas de fuerza de desequilibrio en el ejercicio del poder, generando desigualdades dependiendo desde qué posición se hable o se intervenga y está relacionado con las líneas de visibilidad, la función es hacer ver, está dirigido a “aflorar” situaciones discriminatorias para su inmediata atención y según los discursos presentes, siempre desde una visión adultocéntrica.

4.4. La naturalización de la heteronormatividad y la construcción de las identidades binarias generizadas

El dispositivo AEHT está inserto en una sociedad heteronormativa y en la propia comunidad educativa, aun siendo críticas con el AEHT, aparecen enunciaciones que reproducen las normas binarias en términos de género y de sexualidad. Analicemos el siguiente fragmento:

[...] y el hombre tiene que ser hombre, es lo que le pasaba a este chico, le gustaba el maquillaje y los otros chicos no lo entendían, te dirán que sí, pero está claro que no (Profesora, 2016).

El género se configura como un dispositivo de poder establecido a través de los términos de discursos culturales hegemónicos que lo han definido de manera binaria y dicotómica, elaborando restricciones enmarcadas en un lenguaje de racionalidad universal, desde las que se han definido las formas imaginables del género. Aludiendo a la cita, un hombre tiene que ser hombre y no le puede gustar el maquillaje, porque eso es pensable culturalmente para una mujer. Las categorías vienen dadas con una carga de contenido previo a unas cualidades específicas asociadas a la correspondencia entre el sexo biológico y la performatividad de género permite ser inteligible culturalmente (Butler, 2002).

La heteronormatividad como eje central de lo público puede comportar prácticas excluyentes a las personas que no encarnan los patrones hegemónicos de la sexualidad y opera también en el espacio educativo. A modo de ejemplo:

En el Instituto no tenemos constancia de familias LGTBI. Lo sabemos entre otras cosas, porque a la hora de hacer la matrícula ya preguntamos en la solicitud, y ahora que pienso, en la solicitud que dispone el centro tenemos las opciones padre/tutor y madre/tutora, lo deberíamos cambiar, porque claro estás limitando posibilidades donde no tienen cabida las familias LGTBI. Se me ocurre poner responsable 1 o responsable 2. Nos lo tenemos que pensar, como te decía siempre hay cosas en las que tenemos que mejorar (Directora, 2016).

Las solicitudes de matrícula formarían parte del dispositivo AEHT como elemento a repensar para dar cabida y visibilidad a todas las realidades afectiva-sexuales que pueden estar presentes en el funcionamiento y quehacer diario del centro educativo, siguiendo la función de hacer ver la heterogeneidad en el campo de la diversidad sexual y familiar.

Las PN reproducen dos categorías de pensamiento binario. Veamos el siguiente fragmento:

[...] Llegué a pensar que no era normal para la sociedad. Los heterosexuales no tienen este problema, está claro que una persona puede tener diversos problemas pero en el campo de la sexualidad no se plantearan nunca si no es normal, y claro en la escuela tienes miedo de decirlo, te callas por temor, porque tienes las dudas de ser aceptada. El mostrarte, a mí no me ha pasado, pero conozco personas que sí, puede llevar a que en la escuela se puedan meter contigo (Alumna, 2016).

El primer binarismo es la división excluyente entre heterosexual/no heterosexual. Esta oposición se halla en una red de otras oposiciones que sustentan y afectan a nuestros discursos y prácticas. Foucault la plantea como la oposición en normal/(a)normal, donde la heterosexualidad goza de ser la norma y todo lo que se desvíe de ésta queda relegado a unos márgenes sociales con posibilidad de recibir sanciones sociales prescriptivas.

El fragmento ilustra cómo la invisibilidad de las sexualidades disidentes genera un sentimiento de “ser inadaptado” para las personas que las ocupan en una identidad sexual disidente. Siguiendo a Fuss (2001), la heterosexualidad normativa depende en gran medida de que la homosexualidad esté estigmatizada y en el “anonimato”.

El dispositivo AEHT opera dentro de un entramado de relaciones, donde lo no heterosexual puede quedar en el ostracismo de una forma excluyente, invisibilizado en oposición a la visibilidad de la norma heterosexual, lo público como espacio de la heterosexualidad y lo privado como espacio de lo no heterosexual.

El segundo binarismo es la división excluyente de masculinidad/feminidad asociado al género. Para las agentes educativas es un elemento a tener en cuenta por el riesgo a sufrir AEHT. Analicemos el siguiente fragmento:

La homosexualidad es ser menos hombre, obviamente quien muestre ser afeminado tendrá más riesgo de recibir bullying pero estos (los chicos) también se meterán con las chicas que muestren ser masculinas, porque todavía no está bien visto [haciendo referencia a las personas homofóbicas] (Directora, 2016).

Hay una oposición entre “hombre” y “homosexual” (afeminado), indicando la legitimidad de ejercer violencia a quien rompa la norma de género, porque lo “normal” es que el hombre se muestre como un hombre, es decir, bajo ciertas representaciones de lo que significa la masculinidad (Bonino, 2003). De la misma manera, se establece una oposición entre “mujer” y “homosexual” (masculina), porque lo “normal” en una mujer es que se muestre como una mujer, es decir, bajo ciertas representaciones de lo que significa la feminidad.

Otro elemento destacado en las PN es la atribución de la estética y de actitudes asociadas a la masculinidad/feminidad en la expresión de género:

Pienso que era gay, pero nunca me lo llegó a decir, le gustaba la ropa de chica, aunque nunca se llegó a vestir como tal, llevaba un cabello largo, muy bonito, cuidado, llevaba unas mallas [...] yo siempre pensaba que tenía una sensibilidad diferente que los otros chicos (Profesora, 2016).

Se enuncia la reproducción del discurso binario masculino/femenino atribuyendo la feminidad al ser gay. La atribución asociada culturalmente al género femenino rompe las normas del género, un “hombre de verdad” no puede gustarle o llevar ropa de mujer porque si no será entendido por los demás como gay. Esto, además, afecta a los heterosexuales femeninos, pudiendo ser discriminados por una expresión de género distinta a la esperada (Bonino, 2003).

Se enuncian las maneras en la que se construye lo masculino y femenino como diferente, esta manera de entender el género y su expresión refuerza los binomios que subyacen a la discriminación ejercida a través del AEHT. Las comprensiones que declaran las agentes educativas sobre el fenómeno se asientan sobre la base de comprender la “desviación” de las normas de género y del deseo sexual como algo fijo y esencial.

Como plantean Martxueta y Etxebarria (2014), los estereotipos y prejuicios afectan a todas las personas, también en las personas que se identifican como LGBTI⁵, produciéndose prejuicios y discriminaciones dentro del mismo colectivo, mostrando también la discriminación que puede producirse dentro del propio colectivo LGBTI. Nadie escapa de los discursos discriminatorios de los que la sociedad está impregnada y que están arraigados, reproduciendo prejuicios entre los diferentes grupos, cayendo en los estereotipos y roles hegemónicos de masculinidad y feminidad. Veamos el siguiente ejemplo:

[...] y a mi amigo gay [...] tiene amigos gays que se “meten” con él porque lleva bolso a la escuela, o porque es una locaza, y a veces esto molesta, a mí personalmente me da igual (Alumna, 2016).

Vemos como personas LGBTI reproducen el sistema sexo-género. En este caso, e indistintamente de la orientación sexual, otros gays se meten con el amigo de la alumna, donde el castigo viene dado por el incumplimiento de la expresión de

⁵ Utilizo el acrónimo LGBTI bajo el marco legal de la Ley 11/2014 para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia, entendiendo las variaciones del acrónimo (LGBT, LGBTQ, LGBT+...) que pueden utilizarse dependiendo del contexto y la autoría.

género esperada impuesta por la normatividad del género, refiriéndose a él como “una locaza”.

Por lo tanto, el dispositivo AEHT no sólo está relacionado con la regulación de efectos, discursos y prácticas de personas que encarnan la normatividad en términos de sexualidad. La articulación de la discriminación está vinculada a la conformación de normas dominantes, fundamentalmente las normas de género (Platero, 2010), la finalidad es regular dichas normatividades, también impuestas y presentes en el colectivo LGTBI, siendo principal operar en contra de la opresión que puede ejercer el sistema sexo-género heteronormativo y las formas de pensamiento binarias generizadas que pueden encontrarse en los espacios educativos.

Según Deleuze (citado en Dallorso, 2012), el dispositivo produce líneas de subjetivación, es decir, cuando el poder se ejerce sobre sí mismo. Alude a la producción de la conformación de un sujeto no discriminador por motivos de orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género, persiguiendo el horizonte de la ausencia de situaciones discriminatorias. Así mismo, la producción de un alumnado no discriminador es pensada desde parámetros adultocéntricos en un binarismo transversal persona adulta/niño, niña o adolescente. El dispositivo exige mayor control por parte de las instituciones como la familia o la escuela. El resultado es una restricción de su autonomía y de implicación (Gaitán, 2010) en los procesos de transformación social en los que pueden estar inmersos, en el caso que nos atañe, el derecho a la igualdad y la no discriminación por orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género.

5. Discusiones y conclusiones

La pretensión del trabajo es pensar el AEHT como resultado de múltiples procesos abiertos y elementos en continua configuración. La generación del dispositivo pretende ser un mecanismo de regulación de lo que es permitido y aceptable, en el contexto educativo, determinado actualmente por las normatividades impuestas de la sexualidad hegemónica (Borrillo, 2001; Platero, 2010). Una herramienta reguladora de efectos, discursos y prácticas que van encaminados a intervenir en los mecanismos preventivos para incidir en el derecho a la igualdad y no discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género o expresión de género en los espacios educativos y que gira alrededor de la comprensión y atención del fenómeno.

Las diferentes agentes educativas comprenden el AEHT como un problema social a ser tratado y definen un campo de poder/saber donde convergen agentes, acciones y futuros deseables, un campo que configura el dispositivo AEHT.

El dispositivo establece una relación antagonica entre víctima y victimario y sitúa en una jerarquía de posiciones a las diferentes agentes que conforman parte de la comunidad educativa. Encontramos la cristalización del AEHT en el sujeto que produce la discriminación homofóbica y transfóbica, la vigilancia comportamental para proteger el bienestar (atención/protección) y la interiorización subjetiva de los valores de diversidad e igualdad (pedagogía social).

La jerarquía de posiciones ilustra la configuración del propio dispositivo como una genealogía en la intervención sobre el AEHT. El conocimiento experto por parte de profesionales vuelve a ser la cúspide de esta jerarquía, que transmite el conocimiento para la intervención al profesorado que lo demanda con la misión de “saber ver la discriminación”, de “detectar posibles casos” y deja en el último escalón al alumnado (criaturas y adolescentes), que deben ser las personas intervenidas. El dispositivo, por tanto, actúa apropiando de agencia y responsabilidad a las personas adultas (profesorado, dirección, familias). El dispositivo pasa por intervenir en los diferentes elementos que las agentes educativas enuncian en las narrativas, siendo principal, el traspaso del campo del AEHT de la invisibilidad a la visibilidad y cuya finalidad es la administración de comportamientos, con objeto de dar eficacia a comportamientos aceptables en el espacio educativo donde una orientación sexual, identidad de género o expresión de género diferente a la normativa no pueda ser motivo de discriminación. Los resultados expuestos están interrelacionados, en una especie de bucle, donde prima el eje de la visibilidad/invisibilidad, por ejemplo, la presencia constante de AEHT lingüístico o la invisibilidad de la discriminación homofóbica y transfóbica que dificulta la detección de situaciones para la intervención.

El dispositivo está inserto en un contexto de tensiones y entramados a veces contrapuestos para su finalidad misma. Las narrativas enuncian unas contradicciones entre el dispositivo AEHT y la naturalización del sistema sexo-género heteronormativo. La problematización del AEHT como problema social de interés público ilustrada en el discurso de las agentes educativas colisiona con el concepto opuesto de la naturalización (Foucault, 1999) que es reificada en el sistema sexo-género heteronormativo presente (en parte) en las narrativas de las participantes.

Siendo críticas con el fenómeno, se evidencia la presencia reificadora de dicho sistema que excluye a determinadas identidades habitables y que pueden ser destinatarias de AEHT (personas que se identifican como LGBTI o que no siguen los patrones de género hegemónicos). El sistema es sustentado en binarismos excluyentes (heterosexual/no heterosexual o masculinidad/feminidad) que presentan dos posiciones de sujeto con claras asimetrías de poder, relegando a la subalternidad a quien no sigue las normatividades impuestas de la sexualidad.

En relación con la agencia para la intervención, el dispositivo también genera dos sujetos diferenciados, el mundo adulto como agente activo y responsable de intervenir para solucionar el problema del AEHT y el mundo infanto-juvenil, pasivo, observado e intervenido y desprovisto de agencia y autonomía donde carece de reflexión e implicación en la transformación de las relaciones sociales. El dispositivo AEHT entiende la niñez y la adolescencia como objeto de protección y de control, situando al alumnado en la opacidad en cuanto a sus interpretaciones de la realidad y la capacidad de incidencia en el entorno educativo (Vergara *et al.*, 2015). De acuerdo con Vásquez (2013), el adultocentrismo articula saberes y prácticas que conforman la disciplina de las instituciones, como la escuela. El dispositivo es generado desde lo adulto, y por tanto, los saberes y prácticas instaladas como permitidas pueden tener el riesgo de excluir las vivencias y narrativas de niños, niñas y adolescentes.

La comprensión de la generación del dispositivo gubernamental AEHT es relevante para actuaciones de investigación/intervención que de ellas se derivan, es decir, la manera en la que se piensa un problema o fenómeno social influye en las “soluciones” o “los pasos” a dar para seguir investigando o interviniendo. El comprender los significados atribuidos al fenómeno de estudio permite enmarcar el dispositivo en un campo concreto de posibilidades para su funcionamiento. El dispositivo concibe el AEHT como un problema social, plantea un horizonte deseable de ausencia de discriminación, donde intervienen diferentes agentes proponiendo líneas de acción que inciden en el espacio educativo.

Proponemos la diversidad afectiva-sexual y de género, concepto recogido en el articulado de la Ley 11/2014, apartado de educación, como elemento característico y definitorio (Marshall, 2010; Martxueta y Etxebarria, 2014; Penna, 2015) en la configuración del dispositivo AEHT, entendida como paradigma de diversidad de “diferencia no distribuida o no localizada” y no desde la centralidad del discurso heteronormativo del sistema sexo-género que reproduce su naturalización esencialista y las formas de pensamiento generizadas de forma binaria que sustenta la violencia homofóbica y transfóbica. Buscamos: (1) dejar de concebir la heterosexualidad como una concepción neutra y esperada; (2) trabajar en pro de una multiplicación de modelos sexo-afectivos que permitan una visibilidad de la variedad sexo-afectiva de la sociedad; (3) trabajar en la producción de narrativas alternativas que no alimenten la otredad y la exclusión generando estereotipos y prejuicios sustentados en los binarismos hombre/mujer, heterosexual/no heterosexual, adulto/infanto-juvenil; y (4) proveer de agencia y autonomía al alumnado para que forme parte activa de los ámbitos de decisión relevantes en la vida social, como es el espacio educativo.

Los denominados nuevos estudios de la infancia (James y Prout, 1997; Burman, 1998; Gaitán, 2006; Vergara *et al.*, 2015) son una propuesta plausible para cuestionar el dispositivo AEHT que orienta principalmente su acción hacia el mundo infanto-juvenil donde se produce la discriminación pero dotando de agencia a las personas adultas sin una reflexión sobre la capacidad de niños, niñas y adolescentes sobre el fenómeno.

Con ello pretendemos encaminarnos hacia una distribución no jerárquica del poder (Foucault, 2001) donde la diferencia no sea vista desde esos parámetros, adultocéntricos, centrales y públicos. No atribuir la diferencia a lo no normativo en términos de centralidad, sino una distribución de la diferencia, que lo heterosexual, que lo normativo (opción que muchos y muchas personas encarnan) sea válido desde una posición descentralizada, donde las personas que no siguen los patrones normativos queden relegadas a una posición de vulnerabilidad (Citeroni y Cervantes, 2004).

Adoptar una descentralidad del sistema sexo-género puede contribuir a avances en relación con el AEHT, flexibilizando su supuesta naturalidad y rigidez dada, tratando el AEHT (en la medida de lo posible) como una oportunidad educativa que trabaje las consecuencias de la discriminación y ponga énfasis en la diversidad y convivencia de las diferentes realidades afectiva-sexuales en los espacios educativos, teniendo en cuenta a las personas intervenidas (niños, niñas y adolescentes) que formen parte activa de la transformación social en las relaciones de poder en las que son protagonistas.

En aras de dar una mayor comprensión del dispositivo AEHT como mecanismo regulador en los contextos educativos, sería interesante abordar “el papel” de otros agentes sociales relevantes para la configuración del mismo (como puede ser el marco legal, los medios de comunicación o el activismo LGBTI, la administración pública...) y su interrelación con la comunidad educativa.

Finalmente, vemos necesario en posteriores trabajos profundizar en el análisis del dispositivo en espacios educativos intentando descubrir los efectos, discursos y prácticas singulares que responden a la emergencia del mismo, permitiendo una mayor comprensión sobre su funcionamiento, que nos encamine hacia nuevos planteamientos de intervención que desdibujen los efectos negativos del AEHT, minimicen los daños y el sufrimiento que comportan a las personas que viven la discriminación y favorezcan espacios propicios para la convivencia en la diversidad.

6. Referencias bibliográficas

- Abadía, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(6), 29-46.
- Balash, M., Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Biglia, B., Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1).
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Burman, E. (Ed.) (1998). *Deconstructing Feminist Psychology*. London: Sage.
- Butler, J. (1990). *Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault*. Teoría Feminista y Teoría Crítica. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Caminos, M., Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *{PSOCIAL}*, 1(2), 17-32.
- Campo, A., Herazo, E., Oviedo, H. C. (2013). Sustantivos para definir homofobia. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(3), 287-294.
- Carli, S. (2002). *La memoria de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Citeroni, T., Cervantes-Carson, A. (2004). Protección, afirmación y sexualidad sin poder: un proyecto político y normativo para la construcción de los derechos sexuales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 19(3 (57)), 687-715.
- Coll-Planas, G., Missé, M. (2009). *Diagnóstico de las realidades de la población LGTB de Barcelona*. Barcelona.
- Dallorso, N. S. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Espiral (Guadalajara)*, 19(54), 43-74.
- De Stéfano, M., Puche, L., Pichardo, J. I. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (82), 49-60.
- Deleuze, G. (1989): ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier et al., *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa, 1990.

- Duque, E., Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- Eliécer, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*, (19), 79-99.
- Eribon, D. (2004). *Insult and the Making of the Gay Self*. Duke University Press.
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte rei: Revista de Filosofía*, 74, 1-8.
- Foundation Rights Agency. (2016). *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people* (en línea). <http://fra.europa.eu/en/publication/2016/professional-views-lgbt-equality>, acceso el 15 de noviembre de 2017.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *La Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Fuss, D. (2001). Theorizing Hetero- and Homosexuality. En S. Seidman, J. C. Alexander (Coords.), *The New Social Theory Reader: Contemporary Debates* (pp. 347-352) Londres: Routledge.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 29-42.
- Gandarias, I., Pujol, J. (2013). De las Otras al No(s)otras: encuentros, tensiones y retos en el tejido de articulaciones entre colectivos de mujeres migradas y feministas locales en el País Vasco. *Encrucijadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5(0), 77-91.
- García, N., Montenegro, M. (2014). Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 63-88.
- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGTB*. Madrid: FELGTB.
- Garrido, R., Morales, Z. (2014). Una aproximación a la Homofobia desde la Psicología. Propuestas de Intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 90-115.
- Generelo, J., Pichardo, J. I. (Coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Generelo, J., Pichardo, J. I., Galofré, G. (Coord.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial, 2008.
- Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.
- Gould, D. B. (2009). *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS*. University of Chicago Press.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Hadler, M. (2012). The influence of world societal forces on social tolerance. A time comparative study of prejudices in 32 Countries. *The Sociological Quarterly*, 53(2), 211-237.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- INJUVE (2011). *Jóvenes y Diversidad Sexual*. Madrid: INJUVE.
- James, A., Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd edition. Basingstoke: Falmer Press
- Marshall, D. (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación : Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 51-66.
- Martínez-Guzmán, A., Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125.

- Martxueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271.
- Martxueta, A., Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gays y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35.
- Mendía, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., Azpiazu, C. (Eds.) (2014). *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Donostia – San Sebastián: Hegoa Publicaciones.
- Merino, J. (2008). El acoso escolar - bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS). ICEV. *Revista d'Estudis de la Violència*, (4), 3, 1-17.
- Molina, N. E. Guzmán, O., Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa, 17(3), 71-82.
- Observatori Conta l'Homofòbia. (2017). *Estado de la LGTBIfobia en Catalunya 2016*.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Bergen: Publicaciones del Research Centre for Health Promotion.
- Organización Naciones Unidas. (2008). *Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas* (en línea). <https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Declaracion-Sobre-Orientacion-Sexual-e-Identidad-de-Genero-de-las-Naciones-Unidas.pdf>, acceso el 28 de enero de 2018.
- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B., Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Platero, L. Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Platero, L. (2007). ¡¡Maricón el último!! Docentes que actuamos ante el acoso escolar. *ICEV. Revista d'Estudis de la Violència*, (3), 2, 1-14.
- Platero, L. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *INFORMACIÓ PSICOLÒGICA*, 0(94), 71-83.
- Platero, L. (2010). Sobrevivir al instituto y la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 39-58.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves. Psychology, Power and Personhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe* (en línea). http://www.presidencia.ccoo.es/comunes/recursos/99922/doc21162_Report_Social_Exclusion.pdf, acceso el 15 de noviembre de 2017.
- Traver, J. A., Sales, A., Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño* (en línea). <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>, en línea el 29 de enero de 2018.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.