



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

“Docentes Abriendo las Puertas del Clóset”

Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar
en Profesores Homosexuales/Lesbianas y sus impactos en las prácticas
pedagógicas

**Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura,
Mención Ciencias Sociales**

Mario Alejandro Catalán Marshall

**Director(a):
Ximena Azúa Ríos**

Santiago de Chile, año 2017

Resumen:

La presente tesis, titulada “Docentes abriendo las puertas del clóset. Narrativas de resistencias y apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en profesores homosexuales/lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas”, fue realizada por Mario Catalán Marshall, bajo la conducción académica de la profesora Ximena Azúa Ríos, con el fin de obtener el grado académico de Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales.

Esta investigación busca analizar bajo una perspectiva feminista y *queer*, el cómo significan sus vivencias relacionadas a su sexualidad, cuerpo y género los y las docentes homosexuales y lesbianas, frente a los discursos y prácticas heteronormativos presentes en las instituciones escolares. Mediante las historias de vida de 7 profesores homosexuales y 3 profesoras lesbianas, nos interiorizamos, a través de una mirada crítica, en una temática que pareciera no tener cabida dentro de las investigaciones de carácter pedagógico actuales y en donde los profesores y profesoras de sexualidades no heterosexuales han sido un grupo marginalizado e invisibilizado históricamente como sujetos de investigación dentro de los estudios que tienen como ejes de análisis a la sexualidad y a la educación.

Datos personales: pedhistoriamario@gmail.com

Palabras clave: Heteronormatividad, Sexualidades, Género, Escuela.

Agradecimientos:

A todos esos profesores y profesoras que fueron parte de esta tesis, y que sin ellos, nada de lo que aquí se expone hubiese sido posible. A todos ustedes, con quienes mediante sus historias, pude aprender, sentir y repensar lo que significa hoy, la educación y las aulas. A mi familia, lugar en donde he aprendido que el feminismo es una forma de vida y que transforma vidas. Los amo con todas mis fuerzas. Gracias por enseñarme lo que soy, gracias por permitirme crecer, apoyarme y quererme. Los abrazo en todo momento.

A mi profesora guía, Ximena Azúa, quien ha sido pilar fundamental para construir esta tesis, por acompañarme, escucharme y guiarme. Al profesor Juan Pablo Sutherland, por su guía en territorios teóricos que desconocía y que me abrieron un especial interés y revaloración hacia los estudios de género y sexualidades.

Al feminismo, por permitirme entender mi vida, las opresiones, las dificultades y saber que éstas no son naturales y que es necesario hacerles frente en todo momento. Por darme las herramientas para comprender también lo que soy y lo que puedo ser.

Especial agradecimiento a CONICYT por otorgarme la beca que me permitió cursar este Magister, por su confianza puesta en mi persona y en creer en este proyecto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
1.FORMULACIÓN GENERAL DEL PROBLEMA.....	7
1.1.1.Problema de investigación y su justificación.....	7
1.1.2.Pregunta de investigación ..	14
1.1.3.Objetivos ..	14
1.1.3.1.Objetivo General	14
1.1.3.2.Objetivos Específicos.....	14
1.2 ANTECEDENTES.....	15
1.2.1 Los Estudios de Género y Sexualidades en la Educación	15
1.2.2 El Enfoque de Género en la Educación Chilena	19
1.2.3 Las Políticas de Educación Sexual en la Educación Chilena...	23
1.2.4 Estudios Internacionales sobre profesores homosexuales y profesoras lesbianas.....	34
1.2.5 Estudios sobre profesores homosexuales y profesoras lesbianas en Chile.....	43
1.2.6 La Escuela y las Sexualidades no heterosexuales en los Estudios <i>Queer</i>	46
CAPITULO II	50
2. MARCO TEORICO	50
2.1 Lo <i>Queer</i> como perspectiva de análisis extraña	50
2.2 La sexualidad como una construcción cultural.....	58
2.3 La Heterosexualidad como norma: Heteronormatividad	67
2.4 El Género como categoría de análisis	83
2.5 La Escuela: cuerpos, géneros y sexualidades.....	89
2.5.1 La Escuela: un espacio de organización social.....	89

2.5.2	La Escuela: construcción (hetero) normativa de los cuerpos, géneros y las sexualidades.....	92
2.5.3	La Escuela y el currículum Oculto.....	101
CAPITULO III	104
3.	MARCO METODOLÓGICO.....	104
3.1.	Tipo de tesis y su epistemología.....	104
3.2.	Metodología	109
3.3.	La Muestra	113
3.4.	Técnicas de recolección de la información	115
3.5.	Entrevista Biográfica	116
3.6.	Técnicas de análisis de la información	119
3.7.	Nuestros Participantes.....	123
CAPITULO IV	129
4.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	129
4.1	EL HABITAR-SEXUAL DEL DOCENTE LESBIANA/HOMOSEXUAL: MIEDOS Y (AUTO)SILENCIAMIENTOS EN LA ESCUELA	130
4.1.1	El Miedo: “¿se me nota?” temores reales e imaginarios frente al “pasar piola”	133
4.1.2	El Silencio o las diferentes formas de callar(nos): “¿para qué decirlo si es algo privado?”	142
4.1.3	“Profesor los niños dicen que usted es hueco”. Violencias cotidianas dentro del espacio escolar	148
4.1.4	La (in)seguridad dentro de un territorio hostil. Entre el empoderamiento sexual y las alianzas con la institución escolar y/o parte de sus miembros.....	156

4.2 CUERPOS QUE SE ACOMODAN O INCOMODAN: ¿QUIÉNES PUEDEN CONTESTARLE A LA HETERONORMA EN LA ESCUELA?	167
4.2.1 La pedagogización del cuerpo: Prácticas de (a) normalización de las ficciones de masculinidad y feminidad en docentes homosexuales y lesbianas.....	169
4.2.2 Resistencia y Subversión. Docentes que (des)ordenan la escuela.....	173
4.2.3 La incomodidad: (Auto) represión y marginación a los cuerpos de docentes <i>camionas</i> y <i>colas</i> ¿fuertes?.....	178
4.2.4 Escapando de la esencialización: La fuga <i>queer</i> al etiquetarse y/o a ser etiquetado	185
4.3 “LA PEDAGOGÍA DEL CLOSET”: OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES DEL CURRÍCULUM PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA “OTRA”	189
4.3.1. “ <i>Primero, soy el profesor de historia, comunista y después gay</i> ”: El olvidar de nuestros cuerpos sexuados en las aulas.....	191
4.3.2. “ <i>Al hacer esto me estoy quemando a lo bonzo</i> ”: Arriesgando el “Yo” mediante prácticas pedagógicas que tuercen (<i>queerizan</i>) el currículum	194
4.3.3. Abriendo las puertas del closet desde lo oculto: Lo que se dice decir y hacer respecto a los silencios del currículum	200
4.3.4 Anhelos y desafíos en el ámbito pedagógico desde la perspectiva de profesores homosexuales y lesbianas	203

CONCLUSIONES	209
¿Cómo habita hoy un profesor(a) homosexual y lesbiana el espacio escolar?	209
Desafíos y nuevas interrogantes: ¿Es posible abrir los caminos hacia el exilio de la heteronormatividad en las escuelas?	224
 BIBLIOGRAFÍA	 232
 ANEXOS	 243

INTRODUCCIÓN

Actualmente, como sociedad hemos sido testigos y protagonistas, desde hace ya una década, de constantes reivindicaciones y demandas ciudadanas que han tenido a la educación como su principal eje de discusión. Dentro de estas reivindicaciones han habido desplazamientos importantes, los cuales han transitado desde discusiones enmarcadas en el tipo y mecanismo de financiamiento que recibe y debería recibir hoy la educación pública, como también, en lo referido a las distintas problemáticas vinculadas a la calidad misma de los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren al interior de las aulas del país. Sin embargo, en todo este álgido debate nacional pareciera ser que las temáticas referidas a la construcción de subjetividades en cuanto a su sexo/género y el devenir de los cuerpos, en conjunto con todas sus experiencias, diferencias y vivencias dentro del sistema escolar, se encuentran cada vez más lejos de encontrar si quiera, un lugar dentro de la discusión educativa actual.

El debate educacional actual se viene centrando más bien en procesos y ajustes económicos que por consecuencia de un carácter “natural”, repercutirían en el aumento “sustancial” de la calidad educativa de los establecimientos escolares del país. Bajo esta realidad, y a pesar de los desapercibidos esfuerzos gubernamentales por promover cambios ligados hacia una educación “no sexista”¹, hoy por hoy hemos sido testigos de la explosión de una bomba de tiempo, la cual se acumuló por años bajo un sistema educativo que ha estado encubriendo y reproduciendo cotidianamente numerosas frustraciones, inequidades, discriminaciones e invisibilizaciones.

En este sentido, actualmente se han levantado voces desde la ciudadanía, las que nos invitan a reflexionar sobre la posición de los cuerpos y las sexualidades al interior de las escuelas, a la forma en que al interior de éstas se promueven y

¹ Aquí hago referencia a la introducción del enfoque de género en la educación chilena y a las diversas políticas gubernamentales en materia de educación sexual, implementadas desde la década de 1990 hasta la fecha.

(re)producen ciertos modelos de masculinidad y feminidad dominantes, ya sea de manera implícita o explícita, a través del currículum escolar, los textos de estudio o mediante las diversas prácticas de sociabilidad que se desarrollan dentro de los recintos escolares. Situación que viene siendo demandada, a partir de la emergencia de numerosos colectivos y agrupaciones feministas que han venido a reinstalar el tema y a resignificar las demandas, “incluyéndose discusiones sobre los derechos sexuales y reproductivos, los derechos identitarios y el respeto por las personas LGTB. Temas y diferencias que el sistema escolar no admite” (Montecino y Acuña, 2014, p. 115). Colectividades a las que hay que adicionar también, las constantes presiones emanadas desde diversas organizaciones civiles, las cuales han ido visibilizando la exclusión y discriminación que afecta a los diversos sujetos de sexualidades no heterosexuales, reclamando para que a estos se les permita acceder a condiciones que garanticen su “igualdad” social, como también jurídica, en un marco respetuoso de las diferencias.

Con lo que a esta situación respecta, el Chile de hoy parece abrirse a un proceso de mayor “apertura” respecto a las diversas expresiones de la sexualidad humana. Tal afirmación es posible realizarla a partir de determinadas circunstancias o “hitos” que han ido cimentando dicho proceso, como fue la derogación realizada a fines de la década de los ‘90, del artículo 365 del Código Penal, el que a pesar de no ser muy aplicable en la práctica, penalizaba y criminalizaba la sodomía, hecho que comenzó a consolidar un espacio para la discusión sobre la diversidad sexual a nivel político y también social (Garrido, 2015), deviniendo en que adentrados ya en el presente siglo, la legislación nacional haya avanzado en el reconocimiento de la discriminación que afecta a las personas que tienen sexualidades diversas y no heterosexuales, a partir de la Ley N° 20.609, promulgada el 24 de julio del 2012 (mayormente conocida como “Ley Zamudio”² o “Ley Antidiscriminación”), la cual establece medidas contra la discriminación, al recoger la orientación sexual y la identidad de género como categorías sospechosas (Gauche, 2015) y finalmente,

² Ley aprobada después del horrible caso de asesinato del joven homosexual chileno Daniel Zamudio por parte de un grupo de jóvenes homofóbicos el año 2012. Para mayor información sobre la Ley N° 20.609 visitar: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092&idParte=&idVersion=2012-07-24>

la reciente aprobación de la Ley N° 20. 830 que establece el Acuerdo de Unión Civil³ accesible para personas del mismo sexo.

Sin embargo, y a pesar de estos significativos cambios que han sido promovidos a partir de la lucha reivindicativa del movimiento homosexual desde la década de los 90s (Sutherland, 2009), la existencia de una normativa específica, una ley o la declaración de una política pública, no implican que en la práctica, se produzcan cambios socioculturales inmediatos. Si bien, actualmente, se podría afirmar que la sociedad chilena vive un proceso de cambio en distintas esferas del quehacer nacional, transformaciones que se enmarcan en la relación entre el Estado, la política y la sociedad⁴, ello no quiere decir que el constante devenir de las personas LGBTIQ del país esté exento de complicaciones.

Hoy en día la educación en todas sus formas, y en especial en su vertiente escolarizada, ha de jugar un rol fundamental en la construcción de un país más democrático y respetuoso de las diferencias. Para ello, se espera que el sistema educativo con todos sus agentes, preparen a sus estudiantes para una ciudadanía global y nacional, en donde las instituciones escolares se transformen en espacios en los que se pueda enseñar, aprender a convivir y a propiciar la conformación de una población activa, respetuosa de la diversidad, inclusiva y socialmente responsable,⁵ con miras a potenciar en procesos de enseñanza aprendizaje significativos y de calidad en el mediano y largo plazo.

En esta perspectiva, diversos estudios situados desde una epistemología feminista y *queer*, han señalado que La Escuela, desde un punto vista más amplio, es un espacio socializador que no sólo transmite estereotipos de género, sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género, que reproduce

³ Para mayor información sobre el Acuerdo de Unión Civil, visitar: http://unioncivil.gob.cl/files/LEY-20830_21-ABR-2015.pdf

⁴ Esta situación se describe detalladamente en el Informe del PNUD (2015) “Desarrollo Humano en Chile. Los Tiempos de la politización” en donde se analizan los desafíos del momento actual de Chile, describiendo las tensiones, ambivalencias y potencialidades del proceso de politización en curso. Para mayor información visitar: http://hdr.undp.org/sites/default/files/informe_2015.pdf

⁵ Política de Convivencia Escolar, MINEDUC 2015-2018. Para mayor información visitar: <http://www.movilh.cl/documentacion/2016/Convivencia-escolar-2015-2018.pdf>

determinados roles y mandatos sociales, y que refuerza mitos en torno a las sexualidades. Como bien señala Graciela Morgade (2011): “toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género” (p. 187).

Es así como en la bibliografía, circulan una serie de investigaciones en relación a la temática de género y sexualidades, en su mayoría relacionados a los procesos educativos, al sistema escolar como agente fundamental en la reproducción de ciertos modelos del “deber ser” de las personas, en la enseñanza de la educación en materias como sexualidad, afectividad y género, y en las experiencias de los y las estudiantes atraídos por personas de su mismo sexo. No obstante, los profesores y profesoras de sexualidades no heterosexuales (homosexuales, lesbianas, gays) han sido un grupo marginalizado e invisibilizado históricamente como sujetos de investigación dentro de los estudios que tienen como ejes de análisis a la sexualidad y a la educación. Por lo que a partir este último elemento, la presente tesis tiene como finalidad principal, el indagar mediante una mirada crítica, en una temática que pareciera no tener cabida dentro de las investigaciones de carácter pedagógico. Me refiero específicamente, a las vivencias vinculadas en torno a la sexualidad, cuerpo y género de los y las profesores homosexuales y lesbianas que ejercen la docencia dentro de los espacios escolares del país.

Para ello, proponemos a partir de una perspectiva feminista y *queer*, acérquenos a las narrativas de un grupo de profesores homosexuales y lesbianas que se dedican al ejercicio de la docencia en distintos establecimientos escolares de la ciudad de Santiago de Chile, interiorizándonos en cómo ellos/as dicen vivir su sexualidad, su cuerpo y su género dentro de las instituciones escolares en donde ellos/as trabajaron y/o actualmente trabajan, y evidenciar también, el cómo la heteronormatividad que existe hoy en día dentro de las instituciones escolares, condiciona o no sus vidas y su ejercicio profesional.

Como sujeto homosexual y profesor por profesión, no soy ajeno a esta investigación, los supuestos que guiaron los objetivos de esta tesis, tienen que ver con mi recorrido vivencial dentro de las instituciones escolares, en donde muchas veces viví en carne propia, las dificultades de tener que adaptarme a la “norma” y a lo “esperado” para un profesor dentro de la escuela. Normas que desde mis experiencias me hicieron dar cuenta, que el ser profesor homosexual o profesora lesbiana vendría a ser un conflicto dentro de la cotidianeidad escolar actual, conflicto que consideré, no puede ser algo netamente personal, sino que también sería compartido por diversos sujetos homosexuales y lesbianas dedicados a la profesión docente. Bajo esta realidad personal y compartida me situé, ocupando los postulados del feminismo como herramienta epistemológica y metodológica, y recurriendo a distintos autores que se ubican dentro de lo que hoy se conoce como “teoría *queer*”, para así, poder dar entendimiento y análisis a las distintas problemáticas y situaciones evidenciadas en las narrativas de los y las docentes que fueron parte de esta tesis.

Para llevar a cabo la investigación, se entrevistaron a 10 profesores/as en total (7 profesores (auto)identificados como homosexuales y 3 profesoras (auto)identificadas como lesbianas), entrevistas que fueron analizadas bajo una metodología cualitativa de co-construcción del conocimiento, la cual asume a la subjetividad de los sujetos e investigador, como una parte central y fundamental para la obtención y análisis de la información. Luego, se procedió a realizar los análisis de las entrevistas, en donde se pudo corroborar gran parte de los supuestos de esta investigación. En el primer capítulo de análisis, damos cuentas de las características del vivir-se en la escuela como profesor/a homosexual y lesbiana, y describimos los miedos y silencios que rondan la cotidianeidad de sus vidas. En el segundo capítulo dimos cuenta de las (im) posibilidades de vivir-se como profesor homosexual y lesbiana de manera visible, y cómo esta visibilidad que en ocasiones es involuntaria, limita a los sujetos en su corporalidad y discursividad, lo que repercute en que muchos/as docentes se tendrán que acomodar o no, dentro de las características heteronormativas de la escuela. Por último, en el tercer capítulo, analizamos el rol agenciable de muchos/as docentes,

y en el cómo ellos/as mediante sus prácticas pedagógicas, desarrollan espacios de irrupción y resistencia a la heteronormatividad escolar, abriéndose a partir de sus narrativas, nuevas interrogantes que nos permiten ampliar la discusión educativa respecto a la situación, necesidades y expectativas de los profesores homosexuales y lesbianas en el sistema escolar chileno.

Personalmente, el desarrollo de esta tesis fue un proceso liberador, en donde el escuchar, sentir y compartir vivencias, muchas veces similares con los demás profesores/as, fue parte de un aprendizaje que hasta el día de hoy, me ha servido para valorar todas esas situaciones a las que damos cara diariamente, y a potenciar aún más el importante rol que realizamos dentro del aula de clases, en donde nos toca día a día convivir y combatir al patriarcado y a la heteronormatividad que se promueve y reproduce en las escuelas. Finalmente, considero a esta investigación, como un ejercicio de autocuidado, de reflexión, de liberación y de sororidad con el resto de mis compañeros/as y colegas, y en donde espero dar cuenta, de la mejor manera posible, de todas esas historias de vida en las que nos extendimos y escuchamos el uno con el otro.

1.1 FORMULACIÓN GENERAL DEL PROBLEMA

1.1.1 Problema de investigación y su justificación.

Considerando que las instituciones escolares, están signadas por el mandato regulador de los cuerpos, las sexualidades y las distintas expresiones de género, y siendo dichas instituciones, el lugar en donde se pone en práctica una paradoja evidente, entre el actual discurso de aceptación y respeto hacia las diversas expresiones del ser, sentir y pensar, en contraposición con la transmisión de manera “no oficial”, pero no así menos evidente, de una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes, comportamientos y conocimientos, que irían constituyendo a los sujetos desde de una verdadera matriz normalizadora, la que silencia a la vez, a todos aquellos sujetos que no se ajustan a ella (lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, intersexuales).

Es a partir de esta situación, que considero que la escuela como institución, iría contribuyendo a la instalación de una norma o matriz (hetero) normativa (Butler, 2011), dentro de los cuerpos y subjetividades de los diversos sujetos presentes en ella, promoviendo y reproduciendo a través de los espacios y experiencias de socialización generados en esta, el silenciamiento e ignorancia hacia determinadas expresiones de deseo e identificaciones de género.

Así, al no hablarse “oficialmente”⁶ de homosexualidad en la escuela, se estaría garantizando la promoción de la norma, silenciando obligatoriamente a todos los

⁶ Durante el desarrollo de esta tesis, el Ministerio de Educación chileno, publicó un instructivo con “orientaciones” para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales en el sistema educativo. Dichas orientaciones cobran un sentido de “referente”, centrado exclusivamente en la inclusión de los/as estudiantes LGBTI en el sistema escolar. Basándose en un enfoque de derechos, tomando los principios emanados por los diversos organismos internacionales en materia de Derechos Humanos y con los que el Estado de Chile ha adscrito una serie de tratados vinculantes a la materia. Este documento, si bien es un avance significativo en la discusión de las vivencias de las personas LGBTI dentro del actual sistema escolar, deja de lado la existencia de los profesores y profesoras (auto)identificados como LGBTI. La sexualidad, está pensada como algo que se debe abordar y tratar, pero siempre en relación a un sujeto en “construcción” (el/la estudiante) por lo que las situaciones y realidades del profesorado no son abordadas en su tratamiento. Por otro lado, su carácter “orientador” no obliga a las instituciones a ejecutar las indicaciones de este manual, ya que queda a la libre voluntad del establecimiento, en sintonía con las características de su proyecto educativo. Así, desde los asuntos “oficiales” que la escuela debe tratar y abordar, este documento (si bien puede considerarse un aporte en la materia), carece de la fuerza que impulsé y vincule a los

cuerpos, tanto de estudiantes, como de docentes que se encuentren fuera del binarismo (hetero) normativo de feminidad y masculinidad aceptados. Desde esta perspectiva, considero que el silencio e ignorancia producidos en la escuela hacia las sexualidades no heterosexuales, no son parte de un accidente casual, sino que son parte de la misma matriz de (hetero) normalización que reproduce a las sexualidades validadas y aceptadas.

Por lo tanto, la ignorancia silenciada respecto hacia las expresiones “otras” de sexualidad dentro de las escuelas, serían producto de una construcción social e histórica, la cual no debe entenderse como parte de un silencio explícito, sino como parte de un proceso histórico en el que se han ido construyendo y multiplicando diversos discursos relacionados a esas “otras” sexualidades que se implantaron como “perversas” (Foucault, 1976) y en donde dichos discursos articulados en relación a la ignorancia respecto a la homosexualidad en general, y también hacia todas esas expresiones *otras* de la sexualidad no heterosexual dentro de las escuelas, se constituirían como parte de un conocimiento específico, el cual circularía como parte de un régimen de verdad también específico (Sedgwick, 1998).

Respecto a esta problemática, resultaría clave el poder conocer como los mismos docentes homosexuales y lesbianas, se apropian o resisten a esta matriz heteronormativa que reproducen las instituciones escolares, interiorizándonos en las narrativas vinculadas a sus vivencias en relación a su propio cuerpo, sexualidad e identificaciones de género, dentro del contexto escolar.

Será a partir de esas múltiples narrativas y también en base a mi propia experiencia y subjetividad como profesor de escuela y sujeto homosexual, que me llevan a plantear que esas vivencias “otras”, estarían siendo puestas en tensión dentro del contexto escolar, compeliendo a muchos/as docentes homosexuales y lesbianas, al silenciamiento de cualquier manifestación y expresión de su sexualidad. En donde nuestros cuerpos y subjetividades como docentes no

heterosexuales quedarían situados dentro del terreno de lo exótico, lo diferente, lo vulnerable, en lo que puede ser “revelado” y puesto en duda por los demás en cualquier momento. Circunscribiéndose dichas problemáticas, dentro del ámbito “personal” de quien o quienes las vivencian, cuando sabemos que, muy al contrario, dichas situaciones vinculadas a la sexualidad o a las “sexualidades”, no aluden a algo estrictamente personal, sino que tienen una dimensión ampliamente social y política (Rubin, 1989), debido a que cuando los cuerpos y las sexualidades son objeto de disputas, dominaciones, persecuciones y delimitaciones entre los ámbitos jurídicos, legislativos, científicos, religiosos, educativos y también, de las creencias populares, se convierten (se quiera o no) en un tema de interés y discusión estrictamente público y político.

El conocimiento que se pueda producir a partir de esta investigación, tendrá como finalidad, en primer lugar, el poder explorar en los posibles impactos que este modelo heteronormativo, tiene sobre los sujetos docentes de sexualidades no heterosexuales (específicamente en profesores homosexuales y profesoras lesbianas), y en cómo esta norma iría impactando en sus cuerpos, los que muchas veces sufren del estrés, la ansiedad y el rechazo por no poder ajustarse a los mandatos heteronormativos que promueve la escuela⁷. Y en segundo lugar, partiendo desde la base de que toda educación es de por sí sexual y genérizada (Morgade, 2011), interesa aquí el poder adentrarnos a comprender en cómo los y las docentes homosexuales y lesbianas se apropian y/o resisten a esta misma matriz heteronormativa dentro del espacio escolar, específicamente mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan, para poder así identificar qué prácticas pedagógicas estarían llevando a cabo al momento de hacer frente a

⁷ Según el Movilh, en el 2012 los atropellos contra escolares o docentes identificados como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales o intersexuales incrementaron un 66 %. Variados son los casos documentados en años anteriores también por el Movilh, respecto al impacto destructivo que ha tenido en profesores homosexuales y lesbianas, el vivir constantemente con el miedo a perder su trabajo, el verse expuestos a situaciones de violencia física, verbal y simbólicas (chistes homofóbicos) y el ser desvinculados de sus puestos laborales. Para mayor información visitar en:

- <http://www.movilh.cl/vi-informe-de-ddhh-de-las-minorias-sexuales-chilenas-arrojo-aumento-de-denuncias-por-discriminacion/>
- http://www.movilh.cl/chilediverso/Propuestas_contra_la_discriminacion.pdf

temáticas y situaciones vinculadas a las diversas expresiones de la sexualidad y los géneros.

En esta perspectiva, si el actual currículum escolar omite y silencia sistemáticamente la existencia de los sujetos no heterosexuales, ¿qué estrategias didácticas emplean los y las docentes homosexuales y lesbianas para subvertir dicha situación?, ¿de qué manera y bajo qué circunstancias los y las docentes homosexuales y lesbianas generan prácticas pedagógicas tendientes a cuestionar las relaciones de poder vinculadas al sexo/género?, ¿qué ha ocurrido con aquellos docentes que han problematizado estos silencios e ignorancias en las aulas a partir de sus propias experiencias y cuerpos?, y si esto no ocurriese en la cotidianeidad, ¿qué factores lo explicarían?, ¿qué elementos, contextos y particularidades incidirían en su no realización?. Por último, los profesores homosexuales y lesbianas ¿cómo estarían imaginando y/o desarrollando prácticas pedagógicas tendientes a cuestionar el heterosexismo y la homofobia, en circunstancias en que su propia sexualidad es o ha sido visibilizada o invisibilizada en la escuela?

El propósito de encontrar respuestas a estas problemáticas, (que ya desde su enunciación como “problemática” expresa su alta connotación de violencia y represión hacia el propio devenir de los sujetos de sexualidades no heterosexuales dedicados al ejercicio docente), irá de la mano con la finalidad de desmontar y subvertir el conocido prejuicio que se ejerce cotidianamente contra los sujetos LGBTIQ⁸, en donde se despliega una matriz cultural que tiene como pilares fundamentales, el distanciamiento moral y en donde se equipara al sujeto homosexual/lesbiano a la anormalidad, el delito, promiscuidad, perversión, peligro y riesgo de contagio, extendiéndose la interrogación y sanción a los cuerpos de quienes no desean a los del otro sexo (Foucault, 1976). Como también, a combatir el extendido “pánico moral”⁹ que generaría la presencia y visibilización de los

⁸ Sigla que agrupa a los sujetos que se identifican como lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, intersexuales y *queer*.

⁹ Nos referiremos a “pánico moral” ocupando la definición de Jeffrey Weeks, quien señala que el pánico moral, se definiría como “una serie de rachas de ansiedad social que suelen centrarse en

cuerpos de docentes homosexuales/lésbicos que diariamente se vinculan, con niños/as y adolescentes en los espacios escolares, lugares en donde la sexualidad de los y las docentes, sería puesta en cuestión, siendo fuente de alarma y atención, debido a que “cuando un profesor o profesora se identifican como homosexuales, y atendiendo al componente de seducción que tiene toda relación docente, se desencadenan rápidamente sospechas de que ellos ejercen una atracción peligrosa hacia los alumnos/as” (Morgade, 2008, p. 24).

En este sentido, resultaría clave, el poder adentrarnos en la comprensión de la propia subjetividad de los y las docentes homosexuales y lesbianas, que dentro de la maquinaria heteronormativa que promueve la escuela, deben cumplir con el rol de ser los principales agentes de promoción normativo, pero quienes al no poder cumplir con su principal mandato: “ser un sujeto modelo y referente heterosexual”, tendrían que recurrir a diversas prácticas corporales y discursivas de ocultamiento, disimulo y travestismo heterosexual, que den paso a la lectura de sus cuerpos como un todo coherente entre su sexo/género, desde una mirada heteronormada, (hombre/”masculino”, mujer/”femenina”), para poder así sobrevivir dentro de la institución escolar, y no ser víctimas de cuestionamiento respecto a su idoneidad profesional y al importante vínculo educativo, profesor/a-alumno/a.

De esta manera, esta investigación podría abrir el campo de discusión hacia la visibilidad plena de las diversas expresiones sexuales y de género, dentro de los espacios escolares. En un contexto nacional en donde las políticas de visibilización homosexual han tenido un relativo impacto social, mediante la implementación de ciertas “innovaciones” legales que han permitido posicionar dentro del debate público, la idea de que los sujetos de sexualidades no heterosexuales existen, viven y sienten. Pero que a la vez también, no podemos desconocer, han hecho evidente que estos mismos sujetos siguen estando condicionados, no tanto por la falta de derechos tácitos en materia de “igualdad”, sino más bien, por la precaria existencia de una cultura de convivencia ciudadana

una condición o grupo de personas a quienes se identifica como una amenaza a los valores y suposiciones sociales esperados” (Weeks, 1998, p. 99).

que les permita integrarse socialmente y vivir sin el miedo a ser víctimas de discriminación, acoso o cuestionamiento laboral (Movilh, 2008).

Es desde ahí, en la escuela como institución, que se debería reconocer que estas situaciones de condicionamiento, silenciamiento e ignorancia respecto a la visibilización e integración de los diversos sujetos de sexualidades no heterosexuales existen, y que por lo tanto, se deben buscar los medios necesarios para deslegitimarlos y favorecer así, la adopción de formas de relacionarse que promuevan dentro de la escuela, la aceptación de nuestras diferencias como seres humanos, sin caer en moralismos, ni condenas a sí mismos/as o hacia otros/as.

Solo de esta manera, se podrán promover prácticas pedagógicas en donde el profesor homosexual o la profesora lesbiana, desde su aceptación integral como persona sexuada dentro de la escuela, y su validación y respaldo institucional, puedan proyectar un modelo de adulto que motive a sus alumnos/as a conseguir una formación personal, sin temor a explorar en las diferencias socialmente construidas, a vivenciar formas de ser y sentir diversas y tan legítimas como cualquier otra, a cuestionar las verdades socialmente naturalizadas, a reconocerse en relación con ese otro, un otro que siente, que desea, que sufre, que anhela y a comprender también, que en sociedad, las diferencias son y deben ser, una fuente de riqueza y progreso social.

Considero que para el sistema escolar chileno en particular, y para la sociedad chilena en general, viene siendo imperativo, el que se abran espacios teóricos de discusión en donde problemáticas como las planteadas por esta investigación puedan tener cabida, para poder así, contribuir a la visibilización, aceptación y ejercicio de nuestras diferencias, desde una matriz no castigadora ni sancionadora, sino desde una perspectiva que permita comprender la existencia de las diversas expresiones de sexualidad, afecto e identificaciones de género, en un marco legítimo de libertades efectivas.

De esta manera, el aporte de esta investigación podría ser un pilar fundamental para el desarrollo de diversas políticas públicas ligadas a la intervención en los espacios educativos, que tengan como finalidad la implementación de una

educación “no sexista”. Promoviendo al desarrollo de un marco conceptual orientador para la discusión y confección de futuros proyectos educativos institucionales (PEI), reglamentos de convivencia, planes de mejoramiento educativo (PME) y programas de educación en afectividad, sexualidad y género. Como también, en la elaboración de sugerencias didácticas que trasciendan a la mera transmisión de conocimiento, y que rescaten como su principal objetivo, la necesidad de despatriarcalizar y desheterosexualizar la educación (Trujillo, 2015), favoreciendo el pensar desde un lugar diferente, e invitando a abrir una reflexión en torno a la existencia de esos sujetos “otros”, un otro lesbiano, un otro homosexual, un otro transexual, un otro raro, otro diverso, otro que en definitiva, no se adapta a la (hetero)norma y que convive en relación con los demás.

La educación en Chile ha transitado por diferentes momentos, cada uno en respuesta a las demandas propias del periodo histórico en las que ha estado inserta. Por lo que sería necesario, que el actual debate en cara a la reforma¹⁰ educacional, se haga cargo de las transformaciones sociales que como país y sociedad hemos estado atravesando, solo de esta manera la educación tiene y puede ser un agente primordial de cambios socioculturales, a favor de la obtención del tan anhelado “desarrollo” país.

¹⁰ El actual gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, ha impulsado un proceso de reforma educacional, el cual pretende abarcar desde los niveles educativos de enseñanza parvularia, hasta la educación superior. Centrándose en ejes y normativas a desarrollar en el corto y mediano plazo, tales como: la ley de inclusión escolar, el proyecto de carrera docente, gratuidad en la educación, ley de formación ciudadana, ley de educación superior, desmunicipalización de colegios y fortalecimiento de la educación pública. Para profundizar en cada uno de estos ejes, del actual proceso de reforma educacional, visitar: <http://www.gob.cl/la-reforma-educacional-esta-marcha/>

1.1.2 Pregunta de Investigación

En consideración con la problemática expuesta, la pregunta principal que guiará esta investigación estará centrada en responder:

- ¿Cómo significan las vivencias relacionadas a su propia sexualidad, cuerpo y género, los y las docentes homosexuales y lesbianas que se desempeñan actualmente en contextos educativos escolares, en la ciudad de Santiago de Chile?

1.1.3 Objetivos

1.1.3.1 Objetivo General:

- Analizar las prácticas de sociabilidad de los y las docentes homosexuales y lesbianas, frente a la matriz heteronormativa escolar, promovida por instituciones escolares ubicadas en la ciudad de Santiago de Chile.

1.1.3.2 Objetivos Específicos:

- 1) Comprender los factores que llevan a los y las docentes homosexuales y lesbianas a reproducir y/o resistir a la matriz heteronormativa promovida por las instituciones escolares.
- 2) Identificar si los y las docentes homosexuales y lesbianas, ocupan elementos del currículum escolar y/o currículum oculto para subvertir la heteronormatividad que reproduce la institución escolar.

1.2 ANTECEDENTES

1.2.1 Los Estudios de Género y Sexualidades en la Educación.

Respecto a los actuales cambios sociales que se han desarrollado en nuestro país y en directa relación con la consensuada necesidad de impulsar un proceso transformador y reestructurador de la educación escolar chilena, apuntando de manera integral en todos sus niveles y a la especificidad de todos sus actores, es que se convierte en una prioridad, el levantar información científica, con la ambición de contribuir a la construcción y dotación de significado hacia el tan anhelado concepto de una “educación de calidad”¹¹. En base a esto, surge como inquietud, el poder identificar cuál es la posición que ha tenido y deberían tener los procesos subjetivos relacionados con la sexualidad (contemplando toda su diversidad de expresiones) en los procesos educativos, específicamente dentro de las instituciones escolares.

En esta dirección, diversos estudios han apuntado hacia la búsqueda de soluciones viables al bienestar individual y al equilibrio social, centrándose en las relaciones intersubjetivas entre las personas, la génesis de esas relaciones, las estructuras que las sustentan y las condiciones en que los cambios deseables se pueden realizar. Es ahí donde se enmarcan los estudios de género, los que se ocupan de estudiar las relaciones intersubjetivas sustentadas en múltiples e interactivos vínculos de poder, los cuales han desencadenado notables diferencias entre las personas, adquiriendo relevancia especial, la inequidad de las relaciones entre los géneros.

En este sentido, la categoría de “género”¹², desarrollada y difundida por los estudios feministas, fue y ha sido una categoría fundamental para visibilizar las

¹¹ Nos referimos al concepto de “calidad”, en base a los lineamientos e indicadores establecidos por el Ministerio de Educación, en donde el concepto de “equidad de género” es considerado como un indicador de la calidad educativa. Para ver más sobre los indicadores de la “calidad” en educación, visite <http://www.agenciaeducacion.cl/coordinacion-sac/otros-indicadores-de-calidad-educativa/>

¹² “El uso masivo del término género y la ampliación de su alcance conceptual se desarrolla en la década de los ‘80s, y se funda en la necesidad de resolver algunas de las problemáticas y

desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres. Fue así, que la introducción de los estudios de género en el área educacional han asumido un rol importante, por cuanto la mayoría de las investigaciones en educación, asumían hasta la década de los 70, la premisa de la “neutralidad” de los procesos educativos en relación con la variable sexo. Suponían (y muchos aún lo siguen expresando en la actualidad) que la educación impartida- en cuanto a contenidos, métodos, normas, estrategias y técnicas- llega por igual y satisface o frustra de la misma manera a hombres y mujeres. Como señala Imelda Sáez (1998) “Hay la tendencia a considerar que cambios sucedidos en la escuela, como el creciente acceso de las mujeres- antes excluidas- y la participación de las mismas en los procesos supuestamente homogéneos de las prácticas educativas, son ya expresión de la democratización y de la equidad del sistema educativo” (p.14).

Sin embargo, los estudios de género, desde una amplia gama de investigaciones, han evidenciado que se han pasado por alto las relaciones intergeneracionales que se producen en el sistema educativo y específicamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde confluyen a través de la interacción docente-alumno(a) una serie de comportamientos, expectativas, estereotipos, valoraciones y actitudes del profesor/a hacia sus educandos y entre los mismos alumnos(as). Por consiguiente, se ha ido moldeando y reproduciendo, un tipo de sujeto (escolar) que se construye en mediación a un currículum y a un ordenamiento institucional altamente heteronormado y masculinizado, en donde el currículum y su articulación con la red de normativas que constituyen a la escuela como institución, serían “la expresión de la cosmovisión masculina” (Da Silva, 1999, p. 6).

limitaciones que emergieron en el campo de los Estudios de La Mujer y de incorporar los hallazgos y reflexiones del movimiento. En ese sentido, el concepto original evoluciona desde la necesidad de explicar la anomalía sexual a otro uso que permite instalar una lógica relacional y cultural que va más allá de la distinción ligada al sexo” (CIEG, 2010, p. 72).

A partir de esta situación, y debido a las críticas generadas por diversas corrientes feministas¹³ e investigadores/as LGBTIQ, es que se comenzará a interpelar a la categoría de “género”, debido a la matriz heteronormativa que se contendría implícitamente dentro de ella. A la luz de esto, emergerán en la década de los 90s los estudios o teoría *queer*¹⁴, incorporándose a su alero, cuestiones relativas a la construcción social del cuerpo, la narrativa propia de los deseos, la interrogación de las verdades socialmente naturalizadas, a la coherencia y estabilidad propias de las identidades fijas, ya sean de gays, lesbianas, transexuales e intersexuales. Como también al cuestionamiento de las categorizaciones que respecto de estas identidades se realizan desde la matriz patriarcal, e incluso a la visibilización por parte de las mismas subjetividades no heterodeseantes, respecto a la existencia de una “homonorma” construida e institucionalizada por el mercado neoliberal, en sintonía con las propuestas de democratización de diversos estados del mundo, incluido el chileno (Sutherland, 2009).

En relación a la inclusión o exclusión de la perspectiva de género en los procesos escolares, existe una abundante gama de investigaciones empíricas que dan cuenta de ello, pero cuando damos el giro a revisar cómo las sexualidades que se escapan de la construcción binaria masculino-femenino heterosexual, están siendo significadas por la escuela y cómo aquellos sujetos cuyos cuerpos, sexualidades e identidades de género que se alejan de la norma de sexualidad “aceptada”, significan sus propias vivencias dentro de estos espacios; la

¹³ En la década de los 80 y tras varias décadas de feminismo, se alzaron diversas voces de mujeres y grupos feministas que denunciaron la segregación a las que se habían visto sometidas, ya sea como lesbianas, chicanas, negras o transexuales, dentro de los discursos feministas hegemónicos hasta la fecha. Denunciando la pobreza y falta de interseccionalidad cuando las variables como la raza, clase, género y preferencia sexual se interrelacionaban. Exponentes que hicieron voz de denuncia a estas situaciones fueron escritoras como: Audre Lorde, Angela Davis, Cherrie Moraga, Gloria Anzaldúa, Adrienne Rich, Monique Wittig, bell hooks, entre otras.

¹⁴ El término *queer* se entiende como una crítica a las prácticas de normalización que se dan en el estudio de la sexualidad y que nace a comienzos de los noventa desde un contexto de “liberación gay” que se venía gestando desde décadas anteriores. Fue Teresa de Lauretis, quien por primera vez utiliza el término *Queer Theory* en 1991, hecho al cual, después de unos años tomará distancia por haberse convertido, a su parecer, en un elemento comercial y vacío (Ceballos, A. (2005). Teoría Rarita. En Córdova, D., Sáez, J y Vidarte, P. (editores). Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas. Madrid. (Respecto al término *queer*, este será analizado en mayor profundidad dentro del marco teórico de la presente investigación)

información y los estudios relacionados se reducen considerablemente. Siendo incluso más marginalizada la situación, cuando se intenta dar el giro a revisar la presencia de profesores/as homosexuales y lesbianas como sujetos de investigación en los estudios de género y sexualidad. En su lugar, mucha de las investigaciones en este campo se han enfocado en la experiencia de estudiantes atraídos por personas de su mismo sexo, así como en las experiencias de la inclusión de la perspectiva de género en la práctica escolar, como también en la enseñanza de la educación sexual.

Considerando esta situación, sería fundamental poder abrir los campos de análisis respecto a los procesos ligados a las vivencias de los sujetos pertenecientes a los sectores más discriminados de la población, en donde las teorías *queer*, como señala Morgade (2008) han problematizado “el supuesto de que existen dos cuerpos (de varones y de mujeres) a los que les corresponde dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad “correcta”, “normal” del deseo por el cuerpo/género opuesto” (p. 22). Es así, que las perspectivas *queer* nos estarían invitando a abrir nuestras demarcaciones epistemológicas construidas desde el sur, haciéndonos un llamado a multiplicar los canales de escucha a las/los niñas/niños, a los/las adolescentes y adultos de sexualidades y géneros no heterosexuales, dentro de futuras investigaciones que tengan como ejes de análisis, a las instituciones reproductoras de la dominación masculina.¹⁵

Ahora bien, lo que ha ocurrido en Chile respecto a la inclusión de las temáticas referidas a las diversas expresiones de la sexualidad, dentro de los espacios escolares, no ha escapado de dificultades. Como bien señalé anteriormente, la enunciación explícita de homosexualidad o de las diversas expresiones de género dentro de los marcos curriculares nacionales es prácticamente nula, operando la reproducción de la ignorancia desde lo no nombrado. Homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad, transexualidad o intersexualidad aparecen como ausentes continuos en todo el marco curricular nacional, pero cuando nos

¹⁵ Se ocupará el concepto “dominación masculina” haciendo referencia a los planteamientos expuestos por Bourdieu (2000) en su texto “La dominación masculina”.

referimos al concepto de género, es posible encontrar de manera explícita su enunciación.

1.2.2 El Enfoque de Género en la Educación Chilena.

Sobre la introducción del concepto de “género” y de las temáticas relacionadas a este, dentro del currículum nacional, es posible advertir que desde fines de la década de 1990, en nuestro país se promovieron una serie de reformas en el ámbito educacional, dentro de las cuales, la temática de género sí estuvo presente. Es así, que como medida principal, el Ministerio de Educación decide que la introducción de la perspectiva de género se realizaría mediante la intervención a los planes y programas de las distintas asignaturas del sistema educacional, en lo que mejor se conoce como “currículum explícito”¹⁶. Siguiendo esta lógica, los planes y programas se transformarían así en la principal forma de introducir la perspectiva de género al sistema educativo. Para ello se disponen distintas indicaciones que irán orientando la aplicación de dicho enfoque, siendo la “transversalización del género”, la innovación principal en lo referente a la temática, elaborada en dicha reforma.

Como se indica en el documento “Manual con Perspectiva de Género para Formadores(as) de Formadores(as)” Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2007):

“La incorporación de género en planes y programas implica tomar en cuenta las desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres, eliminando estereotipos y favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Para ello, por ejemplo, los contenidos deberían contener datos históricos, tanto del hombre como de la mujer; las metodologías deberían ser participativas y ayudar a incorporar a las mujeres – tradicionalmente más pasivas- a grupos mixtos; el lenguaje debería ser incluyente, como una expresión de la voluntad de incluir a hombres y mujeres, entre otros aspectos” (p. 9)

¹⁶ Para ver más sobre perspectivas curriculares, buscar en Da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículum. Autentica Editorial. Belo Horizonte.

Sin embargo, y ante esta intencionalidad ministerial por dotar a la educación nacional de una perspectiva de género, que tuviese la capacidad de atravesar todos los niveles escolares y que fuese puesta en práctica de manera “transversal” por parte de los principales actores involucrados en su ejecución (los y las docentes), fue posible encontrar diversas líneas investigativas que apuntan a denunciar las falencias respecto a la inclusión de las temáticas ligadas al género dentro de los espacios de formación inicial docente, evidenciándose así, el desconocimiento respecto a una temática que fue incorporada a los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje, sin tomar en cuenta las carencias formativas de los principales encargados de ponerla en práctica.

En esta línea, si bien se ha desarrollado una incorporación incipiente de la temática de género en la educación superior, esta ha tenido un carácter restringido, ya que tan solo una pequeña proporción del total de universidades chilenas ha decidido incluir esta temática dentro de sus mallas curriculares, como se señala en Guerrero et al., (2007):

“En esta incipiente incorporación han tenido un rol importante los Programas de Estudios de Género creados en las Universidades chilenas desde inicios de la década de los noventa [...] No obstante, la institucionalización de estos programas es aún débil. No cuentan con recursos para la realización de actividades, escasamente tienen alguna destinación horaria de las profesionales a cargo y el resto del trabajo se hace con apoyo voluntario de otros y otras docentes interesados(as) en la temática. Junto a ello, se encuentran con resistencias al interior de las propias Universidades” (p. 10)

Como se puede apreciar, los esfuerzos por introducir la perspectiva de género al sistema escolar, fueron puestos en marcha sin tomar en cuenta el estado en curso de la formación inicial docente de muchos/as estudiantes de pedagogía. En esta línea, la implementación curricular de la perspectiva de género a fines de los años `90, hasta la fecha, no se ha traducido en una verdadera transformación de la práctica pedagógica en general, ni menos de los saberes disciplinarios a enseñar, por lo que dicha incorporación del enfoque de género se ha traducido en palabras de Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006) “en las orientaciones didácticas y

las sugerencias de actividades dadas a los y las docentes, más que en la identificación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a transmitir” (p. 118). Sumado a esto, la incorporación del enfoque de género ha presentado como dificultad principal el que “no exista una estrategia de seguimiento sistemático de estos cambios, ni mecanismos establecidos para medir su desarrollo” (Guerrero et al., 2006, p. 118).

Es por estas razones y a pesar de los cambios curriculares incorporados en la temática de género dentro de la educación chilena, que surge la necesidad de indagar precisamente en lo “no incorporado”, en esas expresiones “otras” de género y sexualidades no heterosexuales, y de las cuales el currículum nacional omite y silencia diariamente.

Si el enfoque de género pretendió eliminar los estereotipos de lo masculino y femenino, favorecer la promoción de procesos de aprendizaje en donde no se expresaran modelos normativos respecto a lo “esperable” para cada sexo, es imposible no pensar, que los lineamientos curriculares actuales, y las diversas políticas públicas en educación, deberían hacerse cargo de las transformaciones y visibilizaciones sexuales de nuestra sociedad, las cuales se han ido expresando y articulando, a través de diversas demandas por respuestas claras y certeras hacia la institución escolar, respecto a la necesidad de incluir las temáticas LGBTIQ dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, situación que lleva irremediablemente a cuestionar críticamente, el enfoque de género presente en el actual currículum, a partir de la noción despolitizadora que éste presentaría, debido a que apela a una noción tradicional, binaria y heterocentrada que invisibiliza y omite a esas otras identidades construidas a su alero (transexualidad, intersexualidad) o al cruce de otras categorías con la variable de género (raza, etnia, clase social, preferencia sexual) (Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R., 2016).

Dichas demandas, han surgido en la última década bajo el contexto de las diversas movilizaciones sociales que han tenido a la educación como su principal

foco de articulación, y en donde se han levantado un sin número de demandas ciudadanas que nos invitan a reflexionar sobre la posición de los cuerpos y las sexualidades al interior de las escuelas, a la forma en que se promueven ciertos modelos de masculinidad y feminidad dominantes (de manera implícita o explícita) y a la exclusión de ciertas identidades sexuales y de género. Dichas demandas tienen una característica especial, “emergen de la demanda de las/os propios estudiantes, de numerosos colectivos y agrupaciones de mujeres jóvenes y hombres feministas que han venido a reinstalar el tema y a resignificar las demandas, incluyendo esta vez las discusiones sobre los derechos sexuales y reproductivos, los derechos identitarios y el respeto por las personas LGTB”¹⁷ (Acuña y Montecino, 2014, p.115).

Mi propia experiencia como sujeto homosexual y profesor de aula, me han llevado a cuestionar esta “problemática” con el propósito de poder interiorizarnos en esas vivencias ligadas al cuerpo, a la sexualidad y al género de tantos profesores y profesoras homosexuales y lesbianas, que ejercen profesionalmente su labor educativa en contextos escolares, y que desde la formalidad o desde lo “oficial”, no hablan de homosexualidad, ni muchos menos de otras expresiones de sexualidad y género. Por lo que no resulta para nada difícil imaginar, que estos profesores y profesoras, deben estar siendo constantemente expuestos a diversas situaciones en las que se ponen en tensión su propia sexualidad, deseos e identificaciones de género, con una maquinaria escolar que los obliga a silenciarse y que los castiga mediante diversas expresiones de discriminación, hostigamiento laboral y autorepresión¹⁸.

¹⁷ Dentro de estos colectivos y agrupaciones más visibles de estudiantes podemos nombrar a los colectivos de estudiantes secundarios tales como: colectivo “Las Putas Babilónicas”, colectivo Lemebel, el Preuniversitario Transfeminista Mara Rita (Universidad de Chile), la escuela popular Angela Davis (Mums) y las diversas vocalías de Género y Sexualidades presentes en distintas universidades del país.

¹⁸ En esta materia el Movilh ha documentado diversos casos de discriminación laboral y homofobia que ha afectado a profesores/as. Algunos de ellos se exponen en el Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile (Movilh) de los años 2013, 2014 y 2015. Disponibles en:

- Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile (MOVILH, 2015): <http://www.movilh.cl/documentacion/2016/informe/XIV-Informe-de-DDHH-2015.pdf>
- Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile (MOVILH, 2014): <http://www.mhttp://www.movilh.cl/documentacion/2014/XIII%20Informe%20de%20DDHH%202014->

Situaciones que me llevan a inferir en las posibles limitaciones respecto a la potencialidad que tendrían estos/as mismos docentes en su cotidianeidad, para desarrollar prácticas pedagógicas que sean cuestionadoras y desestabilizadoras de la normatividad heterosexual que regula nuestras emociones y creencias, en la ejecución de procesos de enseñanza-aprendizaje visibilizadores de las diferencias sociales y promotores del desarrollo de ciudadanías que estén en sintonía con el respeto y valoración de los Derechos Humanos de todos y todas; prácticas pedagógicas que en definitiva, podrían nacer desde su propio cuerpo, vivencias y subjetividad como profesores homosexuales y profesoras lesbianas.

1.2.3 Las Políticas de Educación Sexual en la Educación Chilena.

Una segunda entrada para comprender el abordaje de las sexualidades homosexuales y lesbianas en la educación chilena, es a partir de la implementación de las políticas en sexualidad por parte del Ministerio de Educación. Respecto a ello, y situándonos desde el retorno de la democracia en Chile, el país cuenta desde el año 1993 con una política de educación sexual, la cual hasta la fecha, ha pasado por diversas modificaciones y reestructuraciones.

Durante la década de los ´90s, la visión ministerial al instalar una política en educación sexual, fue que ésta pudiese impactar directamente en el comportamiento de los/as estudiantes, en cuanto al cuidado de su propio cuerpo, el de sus parejas, la prevención de situaciones de “riesgo”, promoviendo fundamentalmente, la salud sexual y la no discriminación a las adolescentes embarazadas. De esta manera, el Ministerio de Educación definió una política educacional, la cual se implementó a través del diseño de objetivos y contenidos específicos, los que debían ser incorporados progresivamente a los diversos planes y programas de estudio de los establecimientos educacionales del país, siendo la experiencia más conocida de dicha política, las JOCAS -Jornadas de

-
- Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile (MOVILH, 2013): <http://www.movilh.cl/documentacion/XII-Informe-DDHH-de-la-diversidad-sexual-Movilh-2013-%20web-baja.pdf>

Conversación sobre Afectividad y Sexualidad- (Olavarría, 2005). Cabe destacar, que dicha incorporación, se gestó en gran medida, por la acción y apoyo proveniente desde diversos sectores sociales, tanto del mundo académico, los movimientos feministas y organizaciones ciudadanas, quienes favorecieron la inclusión de la temática, a la agenda pública del gobierno de turno (Olavarría, 2005).

Sin embargo, la incorporación de una política en educación sexual (o más bien su reincorporación temática, que fue completamente eliminada durante el periodo de Dictadura Militar 1973-1989) no garantizó su éxito. Sino que todo lo contrario, debido a que luego de años de su puesta en marcha, se evidenció profundas falencias en el logro de los objetivos propuestos. Hecho que se reflejó, en que a fines de la década de 1990 y principios de la década del 2000, se constatará un crecimiento de la proporción de madres adolescentes, el incremento de las infecciones de transmisión sexual (ITS), y la continuidad en el contagio del virus del VIH/SIDA por parte de la población adolescente (Olavarría, 2005).

A partir del año 2000, el Ministerio de Educación en conjunto con el SERNAM, realizaron diversos estudios, con la finalidad de investigar las fortalezas y debilidades de la educación chilena en materia de educación sexual implementadas hasta ese momento (Ministerio de Educación/SERNAM 2000; Ministerio de Educación 2004; Ministerio de Educación, Programa de la Mujer 2000; Participa 2003, citado en Olavarría 2005). En torno a las debilidades encontradas se evidenció que:

“El Ministerio hace propuestas, indicaciones, sugerencias, apoyos, pero no tiene en definitiva capacidad de exigir que se incorpore la Educación en Sexualidad en los establecimientos. Como se constata en las evaluaciones mencionadas, en la mayoría de los casos, la incorporación de la educación sexual en el proyecto educativo de los establecimientos queda a nivel de declaración de principios, sin traducirse en un diseño de estrategia establecida formalmente en el tiempo escolar, con etapas, hitos, objetivos y evaluación de resultados esperados; no se formaliza el apoyo y respaldo a las iniciativas propuesta por parte del equipo de gestión directiva del establecimiento, lo que le resta legitimidad a las acciones que se realizan [...] En la mayoría de los casos en que se dispone de

información estos equipos quedan reducidos a un docente y el orientador, y no cuentan con la representatividad de los demás estamentos y actores de la comunidad, ni está legitimada en su gestión; faltan espacios legitimados de participación de los padres y apoderados para apoyar la labor de la escuela y el liceo en materia de educación sexual” (Olavarría, 2005, s/n).

El año 2005, el Ministro de Educación, a través de su documento “Evaluación y recomendaciones sobre Educación Sexual”, formuló una serie de consideraciones con la finalidad de evaluar la política de educación en sexualidad y afectividad implementada desde 1993, señalando situaciones críticas, tales como:

- “Las dificultades que tenía la política en educación sexual, para llegar de manera efectiva, a partir de sus orientaciones y estrategias, a las bases sociales compuestas por profesores y profesoras y estudiantes” (Mineduc, 2005, p. 16).
- “La política en educación sexual de los años '90 dejó como tema pendiente, la incorporación de las temáticas vinculadas a la sexualidad en la formación inicial docente” (Mineduc, 2005, p. 15).
- “La necesidad de definir una política estratégica sobre educación sexual, con la finalidad de promover acciones que lleven a la instalación de una educación sexual oportuna, de calidad y en respuesta a las demandas educativas del contexto social del momento” (Mineduc, 2005, p. 17).

A partir de estos antecedentes, se hacen evidentes las similitudes en la puesta en práctica de la política en educación sexual llevada a cabo durante la década de los '90, con las mismas falencias que tuvo la incorporación del enfoque de género en el sistema escolar, realizado durante el mismo periodo. Las similitudes tienen su punto de encuentro en el hecho de no otorgar un adecuado protagonismo a los principales actores destinados a la ejecución de dichas políticas: los y las docentes. Es observable que dichas políticas no fueron capaces de incluir en el proceso de su implementación, una necesaria atención hacia los procesos de formación inicial docente, procesos en donde las temáticas vinculadas a las

sexualidades y el género presentaban y siguen presentando hasta la fecha, profundas falencias respecto a su incorporación e institucionalización académica (Valdés, 2013).

En la actualidad, y con lo que respecta a la educación sexual en el sistema escolar chileno, desde el año 2010 y bajo el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, se decretó que los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, estuviesen obligados a implementar un programa en educación sexual en los niveles de enseñanza media, hecho que se consagra a partir de la promulgación de la Ley de Salud N° 20.418, en donde se establecen dichas obligaciones. Para ello, el Ministerio de Educación sugiere que la introducción de la educación sexual en los establecimientos, se realice mediante su incorporación al Proyecto Educativo del establecimiento (PEI), como también a través del diseño de un programa específico, con etapas, objetivos, metodologías y evaluación de los resultados esperados, para lo cual, el ministerio pone a disposición, una serie de materiales de apoyo, que tienen el propósito de orientar a las comunidades educativas en la implementación de un programa específico de sexualidad, afectividad, y género (Mineduc, 2013).

A partir de esta última propuesta, se han levantado diversas críticas, las que apuntan principalmente al carácter “biologicista” desde donde emergen las orientaciones hacia la educación sexual formulada. Si bien la ley establece la necesidad de implementar la educación sexual dentro de los establecimientos educacionales como una “obligación”, posiciona su tratamiento como un problema de salud pública, centrado su abordaje, en temáticas como la regulación de la fertilidad de los/las adolescentes y la prevención ante las conductas de “riesgo”, reproduciendo un paradigma predominantemente biológico, otorgando además, escasas atribuciones legales o administrativas al Ministerio de Educación para que salvaguarde de manera efectiva la implementación de este tipo de educación en los establecimientos escolares (Figuroa, 2012).

Este enfoque biologicista o higienista, se puede apreciar de manera clara, a través de las argumentaciones que propone el Ministerio de Educación, respecto a la

importancia de implementar contenidos sobre sexualidad, afectividad y género dentro de las escuelas y liceos. En dichas argumentaciones, las que se encuentra planteadas en el principal material de apoyo: “Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género” (Mineduc, 2013), se enfatiza que una “buena formación” en esta temática, debería estar caracterizada por programas que:

- “Proporcionan información científicamente rigurosa, sobre los riesgos asociados con la actividad sexual sin protección y la efectividad de los distintos métodos de protección” (Mineduc, 2013, 15).
- “Abordan las percepciones de riesgo (particularmente la posibilidad de que ocurran ciertos hechos o situaciones)” (Mineduc, 2013, p. 16).

Sin embargo, también se pueden apreciar consideraciones valiosas desde el propio ministerio, en el sentido de plantear a la sexualidad no solo desde el punto de vista reproductivo. Al respecto, el MINEDUC plantea que uno de los criterios que deberían orientar la elaboración e implementación de un programa de educación en sexualidad, afectividad y género, es el no instalar la temática de la sexualidad como un “problema”, sino que ampliar esta misma, como una dimensión propia del desarrollo humano, incorporando también su dimensión afectiva (Mineduc, 2013).

Del análisis de este documento, que es el principal material de apoyo para la confección de un programa en educación sexual para los establecimientos del país, es posible apreciar que la línea discursiva central, en base al tratamiento de la sexualidad, es desde una dimensión “preventiva”. En donde la mayor dificultad a simple vista, y a mi parecer, es que los propios establecimientos educacionales son los encargados de elaborar los contenidos y metas a lograr, en sintonía con su proyecto educativo particular. Si bien la temática se plantea como una obligación a realizar, no se especifican temas claves, como la destinación horaria mínima que estos deberían tener, tampoco la cantidad de recursos que se le deberían destinar y tampoco se plantea de manera clara, el cómo ir evaluando los procesos de enseñanza-aprendizaje a implementar en materia de sexualidad, afectividad y

género. Lo que se traduce en definitiva, en que estas orientaciones queden como una declaración de principios y buenas intenciones, en donde cada establecimiento puede tomar las sugerencias que más se acomoden a su propia visión y misión de enseñanza. Hecho que podría generar también, que cada establecimiento priorice al momento de diseñar su programa de educación sexual, entre la adopción de un enfoque biologicista y preventivo, en desmedro de favorecer la integración de las diversas dinámicas asociadas a la construcción social e histórica de sexualidad o “las sexualidades” y de los cuerpos, en mediación con elementos económicos, históricos, religiosos, étnicos, generacionales, de género y de preferencia sexual¹⁹.

El último antecedente respecto a la educación sexual existente y vigente en el sistema educacional chileno, corresponde a la presentación de la política pública en educación sexual diseñada e implementada durante el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014). En donde además de mantener las sugerencias y orientaciones hacia el diseño autónomo por parte de las comunidades educativas, de su propio programa de sexualidad, afectividad y género, en base a lo dispuesto por la ley 20.418, se plantea como principal “innovación” a la temática, la presentación de siete nuevos programas educativos en sexualidad y afectividad, previamente seleccionados por un consejo asesor²⁰, los cuales fueron elaborados y son ejecutados hasta la fecha por entidades privadas, compuestas por institutos, universidades y centros de perfeccionamiento. Los que ofertan diversos programas, los que en gran medida, difieren en enfoques, contenidos y metodologías de enseñanza, siendo muchos de ellos, contrapuestos entre sí

¹⁹ En relación a esto, en el artículo “Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual” (Galaz, C., et.al., 2016) se plantea que: “La ausencia de una mirada crítica de género y de perspectivas feministas para re/pensar la educación sexual en Chile facilita la reproducción de miradas reduccionistas que significan la sexualidad como “natural”, limitándose ésta a la dotación biológica y fisiológica del sexo, perdiéndose de vista la dimensión histórica de los cuerpos sexuados que son a su vez afectados por determinaciones sociales, de género, económicas, religiosas, generacionales, de capacidad y étnicas, entre otras, las cuales van a dar forma a los modos en los cuales las personas viven su sexualidad” (p. 95).

²⁰ Cabe señalar que este “consejo asesor” estuvo conformado por una comisión de profesionales, los cuales fueron los encargados de seleccionar los siete programas de educación sexual. Sin embargo en este consejo asesor no participaron expertos del campo de la educación y ningún/a experto/a en temas de sexualidad o género (Palma, Reyes y Moreno, 2013).

(algunos con un enfoque conservador y religioso, como otros con un enfoque centrado en evidencias científicas y de prevención en materia de salud sexual), teniendo además distintos costos, los cuales deben ser financiados por los propios establecimientos (públicos, subvencionados y privados) quienes los pueden solicitar en función de sus propios intereses, disponibilidad económica y visión institucional (Figueroa, 2012).

Si bien se puede tender a suponer, en la existencia de posibles “beneficios” relacionados a la “libertad” que permite esta modalidad, la cual se sustentaría en la elección individual de cada establecimiento educacional por el programa en sexualidad que más se ajuste a sus intereses y principios, es interesante apreciar cómo se pierde cualquier posibilidad de implementar un programa que integre diversas visiones sobre la sexualidad. Lo que se traduce en una “fragmentación” de la información y de las distintas formas de abordarla en pos de una supuesta “libertad de elección”, legitimándose así, “visiones sesgadas que omitan información importante, contribuyendo por tanto a educar de manera desigual y potenciar situaciones de discriminación y fragmentación social” (Figueroa, 2012, p. 123).

Esta diversidad de enfoques, propuestas y sugerencias hacia la puesta en práctica de una educación sexual en los establecimientos escolares de Chile, me hace pensar en cómo se está desarrollando el abordaje de los diversos tipos de sexualidades existentes, específicamente respecto a las temáticas vinculadas a la homosexualidad y lesbianismo, como también, el rol que están teniendo los profesores y las profesoras dentro de la ejecución de dichos programas y a la capacitación que ellos/ellas están recibiendo ante esta diversidad de posturas existentes.

Sobre este hecho en específico, la Doctora Irma Palma analizó el diseño de esta última política ministerial, en el informe “Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde un propuesta gubernamental conservadora” (2013), señalando que al poco andar de estos programas, se evidenciaron los límites de su supuesto “pluralismo”, específicamente respecto a la visión que ellos

promovían respecto a la homosexualidad, situación que quedo en evidencia a partir del reportaje realizado por un conocido diario de circulación nacional, en donde se señaló que:

“La directora de TeenStar, de la Pontificia Universidad Católica, dijo en el reportaje que el tema “se toca como una realidad humana, de personas (...) Para nosotros, la homosexualidad no existe, ya que así se etiqueta a las personas. Lo que hay son personas con atracción sexual hacia el mismo sexo”. La directora de Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia, de la Asociación Chilena de Protección de la Familia señaló que “Temas como la homosexualidad se abordan “desde la diversidad y los derechos sexuales”. El director del Curso de Educación Sexual Integral, dijo que “se demuestra que no es una enfermedad ni una perversión”. La directora de Aprendiendo a Querer, de la U. Católica de la Santísima Concepción, sostuvo que sigue a la Iglesia, “que condena la práctica homosexual. Pero si encuentras a personas homosexuales, se tratan con la misma dignidad y se las puede ayudar a ver la inconveniencia de ese tipo de prácticas” (Urquieta, 2011, citado en Palma 2013, p. 20).

En la misma línea investigativa, el estudio de Astudillo (2016) “La inestableaceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile”, se indica que en esta diversidad de posturas, los programas que adhieren a un corte más bien “conservador”, presentan a la homosexualidad como una categoría que es “esencialmente” distinta a la heterosexualidad, e incluso derivada de una supuesta “anomalía hormonal”, y aunque el uso de un lenguaje inclusivo está presente dentro de su tratamiento, queda claro que en su abordaje “temático”, la homosexualidad no es algo que realmente se “espera” de un sujeto determinado. Este hecho se ve reflejado en el testimonio de los profesionales encargados de desarrollar estos mismos programas de sexualidad en los colegios presentes en dicho estudio, tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

“Las distintas neuronas que están presentes durante la adolescencia moldean el cerebro femenino y masculino de distintas maneras y con ciertas respuestas. Entonces por ejemplo, por qué las mujeres tienen mayor lenguaje que los hombres, porque el estrógeno hace que algunas áreas del cerebro no involucionen, sino que proliferen. Y está demostradísimo que si tú tienes un ratón macho de laboratorio y

lo castras antes de la pubertad, antes de que empiece a producir testosterona, va a tener un comportamiento reproductivo de hembra. Si este mismo ratón no lo castró durante la pubertad, pero lo castró después y le inyectó testosterona de una sola vez, su comportamiento reproductivo es de macho, por qué, porque durante la pubertad se moldean ciertos circuitos con estas hormonas que conllevan a ciertas respuestas. Esto lo digo así porque a veces nos encontramos con opiniones en contra, que dicen que no, que todos somos iguales, y nosotros no compartimos eso, nosotros sí creemos que somos distintos, y que somos complementarios, ahora, esto no quiere decir que vayamos a discriminar a alguien por su orientación sexual, bajo ningún punto de vista y no sólo no tenemos ningún problema con una persona que diga que tiene una orientación homosexual, así como tampoco tenemos ningún problema con una persona que diga que su orientación sexual es heterosexual, o sea, para nosotros son todas personas, y son todas iguales en dignidad, sean hombre o mujer y sin importar tu orientación sexual” (Profesional, Programa de Educación Sexual). (Astudillo, 2016, p. 29)

De acuerdo a esta diversidad de posturas, en la actualidad, el Estado chileno ha avanzado en incorporar dentro de la legislación nacional, la creación de un plano normativo legal, el cual toma elementos de las orientaciones y sugerencias de organismos internacionales²¹, para prohibir cualquier tipo de discriminación arbitraria. Hecho que se materializó a partir de la promulgación de la Ley N° 20.609 del año 2012, más conocida como “ley Zamudio”, la cual se aprobó a partir de las repercusiones que generó en la sociedad chilena, los actos de horror cometidos contra un joven gay (Daniel Zamudio), quien fuese golpeado por parte de un grupo de jóvenes homofóbicos, ocasionándole con ello su muerte. Situación que generó la emergencia de una abrumadora presión social hacia el sistema político, en base a la urgencia de su pronta aprobación legislativa.

En base a la existencia de esta normativa legal, las críticas apuntan hacia cómo se estarían incluyendo dentro de estos siete programas, las temáticas de no discriminación por orientación sexual e identidad de género. En una realidad donde existen posturas claramente contrapuestas respecto a lo que se entiende como “homosexualidad” y por la “sexualidad” en general. Por lo que esta política

²¹ Ver en: ONU (2012). Nacidos libres e iguales. Orientación sexual e identidades de género en las normas internacionales de derechos humanos. Naciones Unidas, Nueva York.

en materia de educación sexual, no demandaría ni aseguraría la coherencia de los programas institucionales con las políticas específicas en materia de Derechos Humanos impulsadas por los organismos Internacionales y a las que el mismo Estado chileno se ha adherido (Palma, 2013).

De este recorrido, se puede evidenciar que a la fecha, las decisiones en materia de una educación sexual no se han caracterizado precisamente por su claridad. En los últimos años se han implementado diversas políticas, con enfoques que no han tenido un hilo conductor reconocible. Más bien se han desplegado una serie de acciones, dentro de la cuales coexisten discursos antagónicos, lo que en definitiva, contribuirían a reproducir y legitimar las visiones sesgadas que ya existen respecto a la sexualidad dentro de la sociedad chilena. Sobre esta realidad, y si se quisiera comprobar la efectividad de dichas acciones, los datos respecto a situaciones determinadas que el Ministerio de Educación busca promover, como es el hecho de informar acerca de los riesgos que conlleva una sexualidad no responsable, el promover el retraso en el inicio de las relaciones sexuales entre los y las jóvenes o el reforzar el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto (Mineduc, 2013), dichas situaciones quedarían completamente en deuda, ante la realidad existente hoy en el país.

Las deficiencias en la efectividad de la política en educación sexual actual, quedan en evidencia al constatar que vivimos en un país en donde el virus del VIH/SIDA ha aumentado considerablemente, sobre todo en la población adolescente (MINSAL, 2015). En un país donde, según los datos de la UNICEF (2011), se indica que entre los años 2004 y el 2011, han aumentado las tasas de adultos que han hecho que estudiantes se sientan discriminados (19% se siente discriminado por profesores), en un país donde, un 14, 7% de los jóvenes chilenos no heterosexuales que han sido víctimas de agresiones verbales homofóbicas declaran que aquellas expresiones les “hicieron pensar en suicidarse” (Villarroel y Vallejos, 2015) y también, en un país donde la “Escuela” como institución, es considerada por los alumnos/as LGBTQ como un entorno “no seguro”, como un lugar en donde los discursos de discriminación serían generalizados, tanto por

parte de sus compañeros/as, como por los adultos presentes en ella. Situación que se ve reflejada en que estos estudiantes manifiesten haber vivenciado diversas experiencias altamente preocupantes, respecto hechos de acoso y violencia homo-lesbo-transfóbica.²²

Ante estas situaciones y en sintonía con los propósitos de esta investigación, hacen que sea “urgente” avanzar hacia la definición de una política en educación sexual que sea capaz de integrar las diversas dimensiones que implica el concepto mismo de sexualidad, y en la que los diferentes actores que componen a las comunidades educativas sean sus principales protagonistas, que este sintonía hacia una educación inclusiva, de calidad y que dé respuestas a las demandas sociales del contexto actual.

Para esto es necesario tomar en cuenta también a los profesores y profesoras, quienes son los principales encargados de traducir en acciones pedagógicas concretas, el respeto y valoración hacia la diversidad, desde una perspectiva basada en la experiencia (Mineduc, 2013). Para ello, se levanta como desafío, el poder posicionar el respeto hacia las diversas expresiones de sexualidad y deseo, desde los propios cuerpos de profesores homosexuales y profesoras lesbianas, quienes a partir de la legitimidad y visibilidad que podrían tener sus experiencias, cuerpos y sexualidad, lograsen abrir y fomentar así, espacios educativos de inclusión, y cuestionamiento a todas esas “verdades” socialmente construidas y naturalizadas respecto a la sexualidad, en donde el rol del profesor/a pudiese

²² Estas situaciones son abordadas en el documento “Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016: Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educacionales”, dirigida por la fundación “Todo Mejora”. Dicho estudio, fue realizado a través de una encuesta en línea, la cual fue respondida por una muestra compuesta por 424 estudiantes de entre 13 a 20 años, quienes se identificaban como lesbianas, homosexuales, bisexuales, transgéneros, intersex o de una orientación sexual distinta a la heterosexual (*queer* o dudoso/a), pertenecientes a las 15 regiones del país. La encuesta arrojó información importante a considerar sobre el contexto diario que interpela a los alumnos/as no heterosexuales dentro de las escuelas del país, lo que se refleja en que un 70, 3% de los y las estudiantes dice sentirse inseguro/a en la escuela debido a su orientación sexual, un 62, 9% señaló haber sido acosado verbalmente dentro de la escuela por motivos relacionados a su orientación sexual, un 94, 8% escuchó comentarios LGBT-fóbicos (como “maricón”, “marica”, “fleto”, “gay”, “torta” y “machorra”) o el caso para nada menor, en que un 59, 9% señaló haber escuchado comentarios LGBT-fóbicos por parte de personal de la escuela. Para mayor información respecto a la temática abordada por este estudio, consultar en: <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>

orientarse a problematizar dentro de la cotidianidad escolar, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que tengan relación directa hacia lo que implican las diversas expresiones del deseo sexual e identificaciones de género, generando espacios de enseñanza-aprendizaje en donde todos, todas y todes puedan encontrarse y (re)conocerse. Lo que en palabras de Morgade (2011) se traduce en:

“La autoridad situacional, esa creación de “momentos” de encuentro con la propia experiencia y la experiencia humana más global que pueden aportar los/as adultos enseñantes, parece ser “la oportunidad” subjetivante que no puede perderse la escuela secundaria en un contexto de “explosión” de la experiencia subjetiva de los/as estudiantes” (p. 19).

1.2.4 Estudios Internacionales sobre profesores homosexuales y profesoras lesbianas.

A partir de nuestra problemática de estudio y de la revisión de la literatura disponible, fue posible advertir que la mayor parte (por no decir la totalidad) de las publicaciones, artículos, tesis de pre grado o posgrado vinculadas directa o indirectamente a los objetivos de esta investigación, han sido producidos desde el norte geopolítico. Esto quiere decir, que la literatura encontrada, si bien se aproxima a la temática de esta investigación, difiere completamente respecto a las características contextuales, históricas, económicas, políticas y sociales de nuestros objetivos y sujetos de investigación, localizados en el sur.

A pesar de lo anterior, ocuparé dicha literatura como un referente teórico, el que puede servir de panorama introductorio, respecto a cómo ha sido abordada la problemática a investigar. La mayoría de las investigaciones internacionales relacionadas con nuestro problema de investigación, se agrupan en tres grandes focos analíticos: 1) la historia vinculada a los/as profesores/as LGBTIQ, 2) los climas de trabajo que ellos/as han enfrentado y enfrentan actualmente, y 3) las experiencias individuales de profesores/as LGBTIQ en los contextos escolares de enseñanza.

En Canadá, gran parte de las investigaciones recientes han indagado sobre el clima escolar de las escuelas en relación con los profesores/as LGBTIQ, en diversos contextos educativos del país. Sobre esto, Lecky (2009) en su investigación "Out of the classroom closet: Why only some gay and lesbian teachers are out", busca identificar los factores que influyen a profesores/as gays y lesbianas a hacer pública ("Coming Out"²³), o privada su orientación sexual dentro de las escuelas que se encuentran ubicadas en tres provincias canadienses (British Columbia, Alberta y Ontario). Para ello, el autor a partir de la realización de diversas entrevistas en profundidad con profesores y profesoras que se autodefinen como gays y lesbianas, y manteniendo siempre el anonimato de cada uno/a de ellos/as, llega a la conclusión de que a pesar de los avances legislativos existentes en Canadá y a la creación de políticas educacionales específicas en materia de diversidad sexual, existe un generalizado consenso por parte de los/as profesores/ras gays y lesbianas en considerar a las escuelas como un lugar "no seguro" para las minorías sexuales (Lecky, 2009). Y es en esta misma perspectiva, "la seguridad" que se puede tener dentro de un determinado contexto escolar, que la investigación determinó como el principal motivo que llevaría (en ciertos sujetos y a otros no), a visibilizar su orientación sexual dentro de las escuelas. Siendo así, esta falta de seguridad, un sentimiento que se iría corporizando a través del "miedo" que sienten muchos/as docentes gays y lesbianas, respecto a los efectos negativos que podría traer dicha visibilidad sexual en sus respectivas carreras profesionales, situación que lleva a muchos/as a silenciarse y reprimirse (Lecky, 2009)

Lecky (2009) también logró identificar ciertas experiencias "positivas" respecto al "*Coming Out*" de determinados profesores y profesoras gays y lesbianas. Experiencias que podemos rescatar a partir de los siguientes dos relatos:

²³ La expresión "*Coming Out*" ocupada en diversas investigaciones de habla inglesa, corresponde a una expresión de carácter coloquial, que hace referencia a la decisión (voluntaria o no) de hacer pública la orientación homosexual/lésbica/bisexual del deseo sexual y amoroso en una persona determinada. Se asemeja a la expresión utilizada en nuestro país: "*Salir del Closet*", la cual tiene el mismo propósito y utilizaremos en los análisis de esta tesis.

“Cuando existe la oportunidad de involucrarme en actividades que no son estereotípicamente “gay”, lo hago. Estoy muy consciente de que los estudiantes estereotipan a los individuos gay, lesbianas y transgéneros, entonces cuando se presenta la oportunidad de poder involucrarme en algo que les muestre lo contrario, que por lo general son los deportes, entonces yo estoy siempre ahí presente. He encontrado esto como algo muy empoderador, porque sé que hay muchos estudiantes que quizás hayan dicho cosas como “él no se ve para nada gay”. Entonces, si les puedo mostrar que los estereotipos no son necesarios, entonces creo que ya he ayudado a alguien” (Lecky, 2009, p. 79)

“Hay pocas imágenes de modelos positivos de personas gay/lesbianas/bisexuales, por lo que es tremendo si tú tienes un profesor gay. Hecha abajo toda la ignorancia y estereotipos. En caso de ser gay, los niños necesitan modelos positivos [...] Un profesor tiene el deber profesional de hacerse cargo de los prejuicios y no dejar que niños y niñas que sean gays o lesbianas se sientan atacados. Los profesores y profesoras deben educar a los niños respecto a la existencia de personas gays y lesbianas, argumentándoles que estas personas pueden estar viviendo en sus mismos barrios o ser parte de sus mismas familias. Es otra manera de reducir la ignorancia” (Lecky, 2009, p. 84)

En este mismo país, Tonya (2015) llevo a cabo una investigación que buscó identificar las actitudes y problemáticas que enfrentan profesores/as lesbianas, gay, bisexuales, transgéneros y *queer*, en las escuelas católicas del sistema escolar canadiense de las provincias de Alberta y Ontario. Bajo la modalidad de entrevistas semi-estructuradas a más de 20 docentes LGBTIQ, la investigación logró identificar que a pesar de la comprensión social generalizada existente en Canadá, sobre la necesidad de generar espacios inclusivos para los niños/as y jóvenes estudiantes que se definen como LGBTIQ dentro de las escuelas; la misma empatía y comprensión no es extensible hacia los/as profesores LGBTIQ. Situación que se expresaría en el hecho de que la mayoría de los profesores/as consultados/as, fueron despedidos o presionados a renunciar en algún momento de su carrera profesional, mientras se desempeñaban laboralmente en escuelas católicas, debido al hecho de que se “comportaban” de maneras que eran entendidas como “contrarias” a lo que la doctrina católica considera como conductas sexuales “legítimas” (Tonya, 2015).

Sin embargo, la investigación también pudo identificar ciertas oportunidades de “resistencia” a la homofobia y heterosexismo que se reproducen en este tipo de instituciones escolares. Dichas resistencias se reflejan en las experiencias de profesores y profesoras LGBTIQ, que pese a estar desempeñándose en contextos escolares vinculados a la fe católica, fueron capaces de encontrar espacios curriculares desde donde era posible desafiar la normatividad heterosexual y abrir espacios de reflexión hacia esas “*otras*” realidades sociales vinculadas a la diversidad sexual y de género en las aulas.

Dichas experiencias relatadas en la investigación, no estuvieron exentas de complicaciones, ya que las escuelas católicas de Canadá funcionan con un currículum escolar autónomo, el cual está directamente relacionado a los preceptos de su fe y doctrina particular. Sin embargo un pequeño porcentaje de profesores/as LGBTIQ expresaron haber podido “resistir” a las heteronormatividades existentes en sus escuelas, bajo experiencias pedagógicas tan destacables, como el hecho de que una profesora lesbiana se quedara diariamente en su sala de clases, durante la hora de almuerzo de sus estudiantes, para así brindarles un espacio de seguridad e inclusión a todos/as quienes fuesen víctimas de bullying homofóbico y violencia en base a su orientación sexual y/o de género. O también, la iniciativa personal de un profesor gay que animaba a sus estudiantes a problematizar el currículum, a través de la generación de espacios de análisis vinculados a situaciones como “las diversidades de matrimonios” en los cursos de antropología, psicología y sociología (Tonya, 2015).

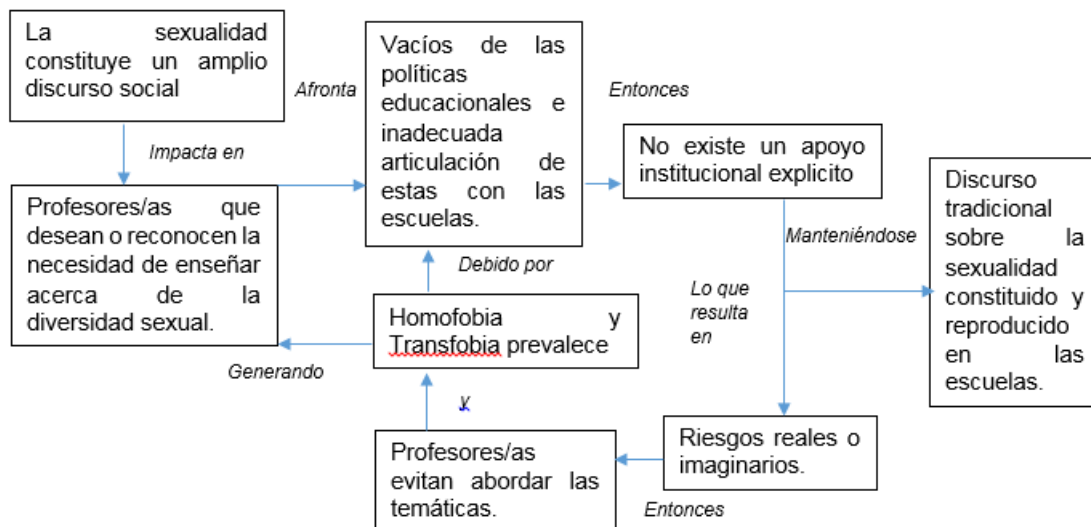
En Australia, Ferfolja (2015) examina las experiencias de profesores/as gays y lesbianas, adentrándose en la visibilidad sexual que han desarrollado los/as participantes en sus lugares de trabajo; visibilidad intersectada por factores como: el tipo de escuela en la que se trabajase (pública/privada, laica/religiosa, primaria/secundaria), la existencia de políticas públicas hacia la diversidad sexual a nivel provincial, la implementación de programas educacionales relativos al desarrollo y bienestar de estudiantes y profesores/as LGBTIQ en las escuelas, y la

prevalencia de la homofobia dentro de estos espacios. Todos estos factores, vistos como los límites que conforman y dan vida a la cultura escolar y los climas de trabajo hacia los profesores gays y las profesoras lesbianas.

De los resultados de la investigación, se cuenta que a pesar de que las leyes nacionales y federales en Australia, prohíben la discriminación en base a la orientación sexual o de género de las personas, muchos/as profesores/as no heterosexuales continúan vivenciando este tipo de experiencias de discriminación, directa o indirectamente dentro de sus lugares de trabajo (Ferfolja, 2015).

La investigación también identificó, que los vacíos específicos de las políticas educacionales en materia de diversidad sexual australianas, serían factores críticos en la perpetuación del círculo vicioso de silenciamiento y homo/transfobia de personas LGBTIQ, existente dentro de las escuelas.

Situación que se describe de la siguiente manera:



Esquema N°1: Ausencia de políticas educacionales hacia la diversidad sexual y sus impactos en las prácticas docentes en Australia. **Fuente:** Elaboración propia a partir de información presente en (Ferfolja, 2015).

Por otro lado, la investigación también señala que en las escuelas donde se ha podido desarrollar una política educativa específica relacionada a la diversidad sexual, los/as profesores/as son más proclives a abordar temáticas relacionadas a ello, y sienten además una menor necesidad de “ocultar” su propia sexualidad en el lugar de trabajo, presentándose también, menos casos de homofobia. Por otro lado, se señala que los/as profesores/as LGBTIQ que están dispuestos a tener una actitud “abierta” respecto a su orientación sexual en sus lugares de trabajo, dicen sentirse más cercanos e incluidos dentro de sus escuelas, como también, se sienten más satisfechos con su desempeño profesional y vida personal. Sin embargo esta última situación presentó altas diferencias comparativas entre las escuelas públicas y las escuelas católicas del país (Ferfolja, 2015).

Siguiendo con la realidad australiana, el estudio “Australian LGBTQ teachers, exclusionary spaces and points of interruption” (Gray, E., Harris, An., Jones, T., 2016) se centra en la noción de que los profesores LGBTQ conviven y “existen” dentro de un “espacio de exclusión” en las escuelas, el cual es dominado por mecanismos discursivos que (re)producen la heteronormatividad. A su vez, se sostiene que el contexto de políticas públicas educacionales del estado australiano de Victoria (en donde se realizó el estudio), permitiría a los profesores y profesoras LGBTQ irrumpir los marcos discursivos en los cuales están situadas sus vidas profesionales, así como también incrementar la tolerancia socio-política hacia las personas LGBTQ.

Dicho estudio se realizó mediante entrevistas semi-estructuradas a nueve profesores y profesoras que trabajaron o que se encontraban activamente trabajando al momento de realizarse el estudio, ya sea en establecimientos educacionales de educación primaria y secundaria (pública, privada y católica) del estado de Victoria en Australia. Evidenciándose, que a pesar del reciente y extenso cambio sociopolítico en la vida de las personas LGBTQ de dicho país, estas personas continúan estando aun dominadas por un discurso heteronormativo que asume la heterosexualidad y la normativa de género de los y las profesores/as, ante lo cual, los profesores LGBTQ continuarían habitando

espacios de “exclusión social”, esta vez, dentro de las mismas escuelas. Situación a la que se agrega, la existencia de distintos puntos de “irrupción discursiva” que los profesores LGBTQ del estudio generaron en sus lugares de trabajo (Gray, E. et al., 2016).

Los participantes del estudio, percibieron a las escuelas como un reflejo de la cultura dominante que los rodeaba, además, la homofobia y el sexismo estaban ligados a las nociones de clase social, capital cultural y nivel socioeconómico (Gray, E. et al., 2016). Situación que se ve reflejada en los relatos de profesores/as quienes describen experiencias de exclusión y violencia homofóbica directa por parte sus estudiantes, como lo ilustra el siguiente testimonio:

“Estaba trabajando como reemplazante de una clase y había un grupo de niños en clases de ciencias de noveno grado, ciencias aplicadas, la que estaba conformada solo por varones [...] comencé a escribir algo en la pizarra, le pedí a uno de ellos que se acercara y escribiera algo en ella y escribió “tortillera”. Así que en ese momento me fui de la sala y pedí un reemplazo [...] probablemente ese fue el momento en que me he sentido más incómoda, porque existía un desequilibrio de género y eso tuvo un enorme impacto. Sentía que no podía hacer nada en esa situación, [me sentí] indefensa, completamente indefensa” (Gray, E. et al., 2016, p. 293).

Si bien en la investigación se citan diversas experiencias de hostigamiento y discriminación hacia los profesores homosexuales y lesbianas, dentro de las escuelas (como la citada anteriormente), también se constataron diversas experiencias en las que estos mismos profesores entrevistados/as, señalaron haber generado cambios dentro de sus lugares de trabajo, ya sea presionando para que se informara sobre sus derechos laborales y en la exigencia a que se tomaran medidas para combatir el uso constante de peyorativos homofóbicos y actos de homofobia experimentados directamente por parte de sus estudiantes (Gray, E. et al., 2016). Otros participantes fueron más deliberados y se propusieron desafiar o irrumpir en la hegemonía heterosexual de la institución escolar. Situación que se plantea como una “no-elección política” de los y las participantes que declararon una sensación de inevitabilidad sobre ser LGBTQ y ser profesor(a) (Gray, E. et al., 2016), lo que se ve reflejado en los relatos de una

ex profesora de secundaria de 37 años que indicó desempeñarse como profesora de educación física, manifestando que:

“Creo que lo personal es político [...] si no existiera la homofobia en el mundo, no sería un problema, pero el hecho de ser una lesbiana que trabaja en un lugar con jóvenes cuando el estereotipo es que las personas LGBTI son pedófilos, es casi un movimiento político. Se trata de desafiar al mundo, cambiarlo y levantar tu mano para decir que se supone que no debemos estar en las escuelas, pero yo voy a estar de todas formas” (Gray, E. et al., 2016, p. 297).

De este estudio se concluye finalmente, que los/as docentes LGBTQ existen, trabajan y conviven en una situación de “exclusión” dentro de los espacios institucionales escolares de Australia; sin embargo, los profesores/as de dicho estudio en general, no estuvieron prisioneros de estos espacios y fueron capaces de irrumpir deliberadamente en los mecanismos discursivos mediante los cuales las nociones dominantes de género y sexualidad eran (re)producidas en las escuelas (Gray, E. et al., 2016).

En Estados Unidos, diversas investigaciones han señalado que tanto estudiantes como los/las profesionales de la educación gays, lesbianas, bisexuales, y/o transgéneros, históricamente se han sentido inseguros en muchos ambientes escolares debido a su orientación sexual y de género. Extensa literatura de dicho país, sugiere que los profesores/as LGBTIQ necesitan abrirse a sus comunidades respecto a su orientación sexual, para poder así, servir a sus estudiantes como modelos positivos y sentirse empoderados como personas y educadores (Smith, Wright, & Esposito, 2008). Como también se exhorta a partir de estas investigaciones, a abrirse hacia prácticas educativas, en donde un profesor gay o una profesora lesbiana puedan proveer de narrativas que hagan visible, formas de vida diversas, de acuerdo a los nuevos tiempos de cambio cultural que las sociedades están experimentando (King, 2004).

También las investigaciones de dicho país, se han centrado en analizar los problemas que enfrentan profesores/as LGBTIQ en sus lugares de trabajo, en donde la (in)seguridad, es uno de los principales factores que llevarían a estos docentes, a visibilizar o no su sexualidad dentro de las escuelas. Decisión que

muchas veces esta mediada por sus años de trabajo, edad, lugar de residencia, y niveles de enseñanza (primaria/secundaria) en los cuales se desempeñan como profesores/as, entre otras situaciones (Wright, 2010).

Siguiendo esta línea, respecto a los problemas que enfrentan los docentes LGBTIQ en las escuelas del país norteamericano, en relación a su orientación sexual, encontramos que los/as profesores/as que se desempeñan laboralmente en los niveles de enseñanza inicial, perciben una mayor amenaza respecto a su seguridad laboral. Hecho que puede ser atribuido a la percepción social de que los homosexuales y lesbianas son percibidos/as como una “amenaza” para los niños/as y adolescentes (Wright, 2010) o debido a que mayoritariamente, en la sociedad actual, nadie quiere que un hombre gay/lesbiana enseñe a niños/as pequeños, situación que confina a estos sujetos a ser “indeseables” debido a que se piensa que ellos/ellas “influcidarían” sexualmente a sus estudiantes (King, 2004).

En América Latina, es difícil hallar investigaciones que se relacionen directamente a los objetivos de esta tesis, pudiéndose solamente encontrar como referente empírico, el proyecto de investigación: “Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas” (2008), llevado a cabo por un grupo de investigadoras de la Universidad Nacional de Comahue, en Argentina. Dicha investigación tuvo como finalidad el indagar acerca de las significaciones que docentes heterosexuales y lesbianas expresan acerca del cuerpo, la sexualidad y la “orientación sexual”, en relación con las instituciones educativas donde trabajan. Indagación que se llevó a cabo mediante diversas entrevistas en profundidad y talleres de conversación con las docentes (Graciela Alonso, Ruth Zurbriggen, Valeria Flores, Patricia Rodríguez y Mariela Domínguez, 2008).

La investigación señaló importantes hallazgos que se relacionan directamente con nuestros objetivos de estudio, y al igual que lo encontrado en la literatura de habla inglesa, muchas profesoras lesbianas indican que en sus prácticas pedagógicas cotidianas, no se habla de “homosexualidad”, debido a que “esto traería aparejada

la posibilidad de perder los afectos o de dejar de ser consideradas buenas docentes” (Alonso et al., 2008, p, 9). Por otro lado, y en relación a las problemáticas que deben sortear las profesoras lesbianas en sus escuelas, cuando ellas explican el por qué no hablan de su propia identidad sexual, las docentes entrevistadas sostienen que:

“Los prejuicios son muy fuertes en la sociedad y en la escuela, el lesbianismo es sinónimo de “degeneración”, y la homosexualidad es considerada por gran parte de la sociedad, como una ‘enfermedad’”(Alonso et al., 2008, p. 10).

De esta forma podemos ver como la heteronormatividad va disciplinando y silenciando la subjetividad de estas profesoras, las que llegan incluso a interiorizar modelos de pensamiento que atentan en contra de su misma subjetividad sexuada. Es entonces, en relación a estas significaciones, que las docentes lesbianas expresaron diversas situaciones en relación a su sexualidad y a la institucionalidad escolar, las que son necesarias destacar aquí, a partir de los ejemplos que ellas mismas exponen, al decir que:

“La sexualidad está oculta, sigue siendo tabú en la escuela. Hablar sobre sexualidad puede tener consecuencias negativas cuando lo hace una maestra lesbiana. Hay una fuerte “presión” generada por comentarios heterosexistas para no hablar de la propia sexualidad como lesbiana (¿tenés novio?, ¿para cuándo?, mis hijos, mi marido, etc.). Se dejan pasar situaciones de discriminación hacia las/os alumnas/os, específicamente cuando un varón aparece como “afeminado” y, en menor medida, cuando una nena es considerada “machona”. Las expresiones de afecto de una maestra lesbiana pueden ser leídas por otras personas de la institución como actos de seducción. Es importante saber lo que le puede pasar a una si llega a decir que se es lesbiana en la escuela [...] El darse a conocer tiene que ver con el ejercicio de la libertad, con una cuestión ideológica también” (Alonso et al., 2008, p. 24-25).

1.2.5 Estudios sobre profesores homosexuales y profesoras lesbianas en Chile.

Las impresiones recogidas en el apartado anterior, nos hacen ver como al darles voz a los propios sujetos, emergen un sin número de narrativas que nos llevan a cuestionarnos nuestra propia realidad nacional, y lo que estaría sucediendo con

los y las profesores/as homosexuales y lesbianas de nuestro país. Sin embargo, la literatura e investigaciones empíricas situadas desde nuestros márgenes nacionales, no han abordado las vivencias ligadas a la sexualidad, cuerpo y género de profesores y profesoras homosexuales y lesbianas. Al respecto, solo se pueden encontrar algunos esbozos de lo que “podría” estar sucediendo dentro del sistema escolar chileno, a partir de la información que proporciona el Movilh (2008), quienes indican que:

“La discriminación padecida por lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) en el sistema educacional chileno es una realidad que ha sido reconocida y advertida desde el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores, la Internacional de Educación, la UNICEF, la relatoría de Educación de la Organización de las Naciones Unidas y el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh), entre otras instituciones. Las denuncias de parte de docentes o estudiantes que una vez identificados como homosexuales o transexuales pasan a ser víctimas de la discriminación, en este caso del bullying homofóbico o transfóbico, es cada vez más recurrente en nuestro país y tiene variadas formas de expresión. Burlas, hostigamientos, chantajes o marginaciones, expulsiones, sanciones, deserción escolar, invisibilización sobre las diversas orientaciones sexuales e identidades de género, son parte de una cruda realidad que vulnera derechos humanos básicos en las aulas, ya sea por prejuicio o ignorancia” (Movilh, 2008, p. 4).

Esta misma organización (Movilh) lideró un estudio denominado “Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana” (2008), investigación que contempló la opinión y percepción de orientadores, docentes, apoderados y alumnos, de ambos sexos, con quienes se realizaron grupos focales y se aplicaron encuestas. Junto con ser uno de los pocos estudios que toma en cuenta las ideas y opiniones de los apoderados/as, es la primera investigación del país que además de abordar la homosexualidad, indaga en los conocimientos y prejuicios sobre la transexualidad. Los resultados respecto a las diversas preguntas abordadas por la investigación, nos da claras señales respecto a la situación que deben afrontar profesores y profesoras homosexuales y lesbianas dentro de sus contextos laborales. Situación que se refleja en la existencia de una amplia

percepción por parte de los diversos actores de las comunidades educativas que fueron parte del estudio, en considerar que las minorías sexuales efectivamente sí son afectadas por actos o discursos de discriminación en el campo laboral y educacional, lo que se evidencia en el hecho de que un gran porcentaje de estudiantes hombres y mujeres, señalaron en un 90%, que las minorías sexuales sí son víctimas de discriminación en estos espacios, seguidos por los/as profesionales de la educación, quienes indican la misma situación en un 85% (Movilh, 2008).

Continuando con la información proporcionada por este informe, ante la pregunta formulada en uno de sus apartados: ¿He conocido al menos un caso donde un/a profesor/a o estudiante fue discriminado/a en su liceo por ser gay, lesbiana, bisexual o transexual?, los resultados indican que en estudiantes hombres y mujeres, un 40% señala haber conocido al menos un caso, en tanto en los/as profesionales de la educación esta cifra asciende a un 55% (Movilh, 2008). Del análisis de esta pregunta el informe del Movilh concluye que en relación al alto porcentaje de personas que responden haber conocido algún caso de discriminación dentro del espacio escolar “se está en presencia de una reconocida vulneración de derechos por esas situaciones en el sistema escolar, situación que refuerza la necesidad de implementar políticas para combatir el fenómeno” (Movilh, 2008, p. 23).

Como se evidencia, los datos entregados por el informe del Movilh (2008) pueden ser útiles para inferir “parte” de la realidad que interpela a los/las docentes homosexuales y lesbianas en Chile, respecto a la vulnerabilidad que deben sortear dentro del sistema escolar. Pero más allá de las cifras, que evidencian una preocupante realidad, sería necesario acercarnos a la fuente directa que alude dicha investigación, a los sujetos que encarnan en sus cuerpos y en sus subjetividades la “problemática” de exclusión, silenciamiento y discriminación respecto a su orientación sexual; y en donde el mismo Movilh ha señalado que la “invisibilidad” respecto a la homosexualidad en las escuelas, sería un factor clave

en la reproducción de las conductas de discriminación dentro del sistema escolar (Movilh, 2010).

1.2.6 La Escuela y las Sexualidades no heterosexuales en los Estudios *Queer*.

Como mencionaba, el abrir un espacio que permita emerger las voces de los propios sujetos involucrados en la “problemática” que se pretende analizar, sería una de las principales razones para llevar a cabo esta investigación. Al respecto, la literatura e investigaciones empíricas situadas desde nuestros márgenes nacionales, no han abordado desde la perspectiva que se pretende fundamentar aquí (feminista y *queer*), las vivencias relacionadas a la sexualidad, cuerpo y género de profesores y profesoras homosexuales y lesbianas. Sin embargo, al ampliar nuestros límites geográficos, es posible encontrar diversas investigaciones y artículos que hacen alusión al campo de la educación y de las sexualidades desde una perspectiva más cercana a nuestros objetivos y enfoque de investigación.

Con respecto al silenciamiento que promueve la escuela en relación a la visibilización y enunciación oficial de las sexualidades no heterosexuales, y a la producción discursiva que ese mismo silenciamiento estaría produciendo, valeria flores (2008) aborda el cuestionamiento a la institución escolar a partir de los planteamientos formulados por el activismo y los estudios feministas, lésbico-gays y *queer*, tomando como eje de análisis a la heteronormatividad, como discurso escolar productor de silencios e ignorancias.

A partir de los cuestionamientos que se formula la teoría *queer* respecto a la perspectiva de análisis que instalan los estudios de género, flores problematiza el concepto de heterosexualidad obligatoria como institución política, que se instala como norma, de manera tacita y sistemática, regulando múltiples discursos sociales, entre ellos, el educativo (flores, 2008). Sumado a esta problematización,

retoma el concepto de “heterosexualidad obligatoria” (a partir de Monique Wittig), para explicar cómo la norma heterosexual, vendría siendo la dirección “correcta” y “adecuada” de los deseos de todas las personas, emergiendo la asunción de un supuesto universal, de que “todo el mundo”, es o debería ser, heterosexual (flores, 2008).

De esta manera, flores (2008) reconoce la “obsesión por normalizar la sexualidad” dentro de los espacios escolares, en situaciones que ella señala:

“Como cuando se sostiene, de acuerdo con una concepción liberal, que la sexualidad es una cuestión absolutamente privada; en el chiste homofóbico y misógino; en las burlas hacia los niños “mariquitas”; en los comentarios diarios en la sala de maestras/os sobre maridos, concubinos e hijos; en el día de la familia y su propaganda del matrimonio heterosexual; en la sospecha de lesbianismo sobre alguna profesora de educación física de apariencia masculina; en la pregunta insistente de las alumnas/os por saber si las maestras somos madres, en interpretar como “problema” ciertos comportamientos afeminados en los varones y masculinos en las mujeres, solo por nombrar algunas” (flores, 2008, p. 17).

Con respecto a esta “obsesión” que tendría la escuela por normalizar las sexualidades de todos/as sus miembros, se evidenciaría el continuo ocultamiento o la negación de los/as homosexuales por parte de la escuela, entendida como “un síntoma de la heteronormatividad, porque indica que la producción de la heterosexualidad sólo se lleva mediante la producción de las identidades sexuales diferentes a esa norma como algo extraño, anómalo e indeseable” (flores, 2008, p. 19).

En esta misma perspectiva teórica -feminista y *queer*-, Gracia Trujillo (2015) reflexiona críticamente sobre los límites y retos que la diversidad de géneros y sexualidades representan en el ámbito educativo español. Al respecto, indica que el ámbito educacional es uno de los espacios sociales en donde más se rechaza y se violenta a quienes se encarnan desde la “diferencia” respecto a la heterosexualidad. Desde este lugar de enunciación, Trujillo (2015) visibiliza las diversas opresiones y sanciones a las que son expuestas las personas de sexualidades no heterosexuales dentro de la escuela, indicando que:

“En educación, como en el resto de los ámbitos, opera la presunción de heterosexualidad para todo el mundo: alumnado, profesorado y familias de ambos. Así, se empuja a las personas no heterosexuales a tener que salir del armario, a hablar de sexualidad, como diría Weeks (1992), si queremos no tener que inventarnos una vida paralela o dar la sensación de que hay algo que ocultar; la otra opción es permanecer en el silencio” (Trujillo, 2015, p. 1531).

Desde su experiencia personal como docente, Gracia Trujillo interpela la temática del cuerpo dentro del espacio escolar, retomando el trabajo de bell hooks, (*Teaching to transgress: education as the practice of freedom*), problematizando cómo los cuerpos de los y las docentes son olvidados dentro de las aulas, operando sobre ellos y ellas, la presunción de la heterosexualidad, hasta que se compruebe lo contrario. En este sentido, el proceso de olvidar los cuerpos y sus deseos, naturalizaría los ideales corporales de raza como blanquitud, de género como masculinidad, y de sexualidad como heterosexualidad. Pero ese “olvido” del cuerpo no querrá decir que la escuela no produzca identidades corporizadas, sino que en palabras de Trujillo (2015):

“Se trata de una de las instancias principales de reproducción, producción y organización de las identidades sociales de forma génerizada, sexualizada y racializada (Louro, 1997; Moitta, 2008). El sistema educativo (re)produce la heteronormatividad (y el sexismo, y el racismo), a través de los discursos y las prácticas que fabrican sujetos e identidades, aunque también hay experiencias y prácticas de agencia y resistencia de los sujetos” (p. 1532).

A partir de esta última impresión presentada por Gracia Trujillo, respecto a la existencia de puntos de fuga dentro de las instituciones educacionales, y procesos de resistencia a la heteronormalización de las sexualidades que conviven dentro de ellas, sería clave el poder profundizar a partir de los antecedentes recopilados hasta aquí, sobre esos procesos subjetivos propios de los y las profesores/as de sexualidades no heterosexuales, teniendo presente la premisa de Graciela Morgade (2011) de que “toda educación es sexual”, y debido a la razón de que la educación no puede ser entendida como una mera transmisión de conocimientos, o del desarrollo de las denominadas “habilidades cognitivas”, sino que esta debería ser entendida también, desde la complejidad que se pone en cuestión,

cuando se tensionan los procesos pedagógicos con la visibilización de los cuerpos sexuados de quienes los contienen (ya sean de profesores, profesoras, alumnos y alumnas gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgéneros y travestis).

En ese sentido, sería necesario abrir el debate a todas esas cuestiones que se consideran “naturales” o “contranaturales”, partiendo desde la problematización de las propias vivencias de profesores homosexuales y lesbianas, con el cuidado de no caer en la esencialización de esos mismos sujetos, sino que por el contrario, a mirar con escepticismo el proceso y los contextos por el cual se constituyen las identidades (cualquiera que estas sean), poniendo en entredicho todas esas supuestas “estabilidades” identitarias que promueve la heteronormatividad (Louro, 2001). Por lo tanto, la presente investigación considera como eje fundamental, el visibilizar las voces de esos sujetos que hasta el momento no se han expresado, ocupando el registro de sus vivencias como el principal medio para dar a conocer (como primer paso) las diversas manifestaciones de la heteronorma que se encarna en sus cuerpos, para de esta manera poder encontrar posibles punto de fuga a la matriz heterosexista que se reproduce en la escuela, o de no poder hacerlo, levantar una reflexión crítica que permita abrir espacios de creatividad y libertad en la construcción de la identidad en relación con los otros dentro de las aulas, en una dirección necesariamente indeterminada, no prescriptiva y abierta al cuestionamiento (Torres, 2012, p. 70).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La teoría *Queer* como una perspectiva de análisis extraña.

El término “*queer*” surge a fines de la década de los '80 del pasado siglo, en contextos de diversas luchas políticas y sociales concretas, localizadas principalmente en los Estados Unidos y en algunos países europeos. Dichas luchas se relacionaron con diversos episodios de “crisis”, los cuales influyeron a que las políticas feministas y de los grupos de gays y lesbianas del periodo, dieran un giro radical. Me refiero a la crisis del sida, la crisis del feminismo heterocentrado, y a la crisis asociada a las políticas de identidad y asimilación por el sistema capitalista de la naciente “cultura gay” (Sáez, 2005).

A comienzos de la década de los '80, comienza a ser estragos la aparición de una nueva enfermedad, el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA).²⁴ Junto con la aparición de esta enfermedad y sumado a que los primeros casos y su rápida propagación se detectaran y localizaran (parcialmente) entre los miembros de la comunidad gay, se generó una rápida vinculación mediática entre la enfermedad y dicha comunidad,²⁵ situación que haría recrudecer los discursos moralistas y las campañas de demonización de las prácticas y de los cuerpos homosexuales (Sáez, 2005). Como bien señala Ricardo Llamas (1995) “La visibilidad del sida, desde sus inicios se homosexualizó. Todo cuerpo con sida pasó a ser un cuerpo homosexual, o, en todo caso, un cuerpo desalmado (cuerpo de mujer, de drogadicto, cuerpo pobre, negro o de inmigrante)” (p.179).

En este contexto, surge en Nueva York el grupo ACT UP (Aids Coalition to Unleash Power), un grupo capaz de aglutinar diversos colectivos minoritarios

²⁴ Enfermedad que afecta de forma fulminante al sistema inmunitario de las personas afectadas, produciendo en ellas un conjunto de enfermedades asociadas con resultado mortal en la mayoría de los casos de la época.

²⁵ En relación a esta temática, resulta interesante el análisis que de ello se realiza en el film *The Normal Heart* (2014), en donde se narra la aparición del virus del SIDA en la ciudad de Nueva York a principios de la década de los '80 y en la que varios activistas homosexuales y médicos simpatizantes trataron de exponer la verdad sobre la epidemia y solicitar ayuda para combatirla, en un país empeñado en ignorar un problema que se creía, era únicamente de homosexuales.

(gays, lesbianas, transexuales, negros/as, latinos/as, prostitutas/os, personas enfermas de VIH/SIDA, entre otros), quienes mediante diversas manifestaciones de acción directa en las calles, inyectadas de rabia y desafiando al orden social y político, denunciaron el abandono estatal en medio de la crisis del sida (Saéz, 2005). A partir de este escenario, e inspirados en gran parte por este tipo de activismo -impulsado por el ACT UP-, desde inicios de la década de los '90s comenzará a emerger una nueva oleada de activistas, organizaciones y reflexiones sobre las sexualidades y sus políticas (Sutherland, 2009), quienes desplegarán una serie de estrategias e instrumentos de lucha provenientes de las propias estructuras culturales y políticas de la heterosexualidad (Córdoba, 2005), apropiándose y resignificando el término *queer*, en base a criterios de raza, clase social, género, inmigración, sexualidad, marginalidad y disidencia, rompiendo así, con la línea respetuosa y asimilacionista de muchos grupos de derechos civiles tradicionales (Sáez, 2005), cuestionando las nociones identitarias sobre las cuales se habían asentado las políticas gays y lesbiana²⁶, promoviendo a su vez, una base identitaria abierta y flexible, y permitiendo que sus límites puedan ser redefinidos en función de los cambiantes contextos de las luchas políticas (Córdoba, 2005). Y será después de unos años de que se iniciaran estas revueltas *queer*, que algunas intelectuales lesbianas, en su mayoría norteamericanas, y que habían estado comprometidas en movimientos feministas y de lucha antihomofóbica (como Teresa de Lauretis, Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick, entre otras), comenzarán a dar inicio a “una reflexión más teórica sobre el alcance

²⁶ Respecto a la “crisis” del movimiento identitario gay a fines de los '80 y a la emergencia de los grupos de activismo *queer* Javier Sáez (2005) señala que la vertiente integracionista del movimiento identitario gay y lésbico “va a tener como corolario la aparición de un discurso conservador cada vez más centrado en la «respetabilidad gay», a costa de criticar aquellas conductas sexuales y políticas que se alejan del criterio de normalidad [...] a partir de este nuevo orden homosexual de gays varones, blancos, respetables, fielmente emparejados, de clase media, fascinados por la moda y ansiosos por entrar en el paraíso de la institución heterosexual por antonomasia: el matrimonio. Este proceso de mercantilización de la cultura gay desembocó en una progresiva homogeneización de los discursos y las prácticas de las comunidades gays, y en una progresiva demonización o invisibilización de otras subculturas marginales o minoritarias. Precisamente contra este proceso de imperialismo cultural surgen movimientos sociales que se apropiaron del insulto “*queer*” (maricón, bollera, raro, todo aquello que es inquietante o anda por el mal camino) para autodenominarse de otra manera y marcar una diferencia respecto a ese imperante estatus «gap normalizado y conservador (Javier Sáez (2005). El Contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría *queer*. De la crisis del sida a Foucault. En Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Madrid. p. 72).

de los cuestionamientos que se habían estado produciendo socialmente hasta ese momento, sobre las políticas identitarias, reflexión que se conocerá posteriormente como «teoría *queer*» (Sáez, 2005, p. 73).

Ahora, para conceptualizar “*queer*”, hay que comenzar diciendo que éste corresponde a un insulto, el cual es tomado (ya sea por el activismo o el academicismo), como una estrategia que arrebató las armas del enemigo y se apropia de algunos conceptos (vinculados al insulto) para relativizar y deslegitimar la designación ofensiva de los sujetos cuyas sexualidades escaparían de la (hetero) normalidad (Llamas, 1995).

En relación al término *queer*, sus equivalentes más comunes al español son: marica, tortillera, bollera, cola, fleto, camionera, coliza, maricón, plumera, entre varios otros²⁷. Sin embargo el uso de “*queer*” en su lengua original en inglés y la opción de no traducirlo para efectos de esta tesis, tiene que ver con diversas razones, entre las cuales, parafraseando a David Córdoba (2005), se vinculan con el hecho de que el término *queer* nos sitúa en un lugar de reconocimiento o de “afiliación” como diría también Judith Butler (2002) dentro de una comunidad, la que pese a no tener un lugar fijo, estable, visible, territorializado y tangible, me permiten ocupar un registro y una perspectiva analítica, en conexión con los ámbitos del activismo político y de la teoría gay y lesbica, lugares en donde su uso ha sido y es ampliamente extensivo. En esta línea, el término *queer*, desde su enunciación como un insulto, moviliza toda la carga de violencia y discriminación ejercidos por la sociedad heterosexual, no tan solo contra gays y lesbianas, sino que también hacia transexuales, transgéneros, bisexuales, travestis, intersexuales (Córdoba, 2005), abriéndose a la vez, a todas esas figuras identitarias o no, que pueden proliferar al alero de la dicotomía de género, y las cuales se definen y existen de manera “abyecta” a partir de su exclusión al discurso de inteligibilidad

²⁷ Esta estrategia en palabras de Ricardo Llamas (1995) “se propia del lenguaje “del enemigo”, lo subvierte y redefine su contenido [...] Si las categorías utilizadas como insultos tienen un contenido indeterminado o asociado a ciertos estereotipos, los procesos de subversión de terminología tienden a redefinir o a contradecir las supuestas implicaciones de dichos términos. Por otro lado, los insultos recuperados pasan a constituir símbolos del desafío colectivo a esas concepciones socialmente imperantes” (p. 375)

(hetero)normativo (Butler, 2001), siendo precisamente ese lugar de exclusión y marginación, la que se pretende subvertir al utilizar el término en primera persona: *¡yo queer, yo maricón!*

A estos planteamientos, hay que agregar los de Gracia Trujillo (2005), quien indica que la práctica política y la teoría *queer*, van por lo general de la mano (protesta en la calle/elitismo universitario), y que difícilmente podrían ser definidas por separado. Además, la autora agrega, que los grupos o movimientos *queer* arremeten contra la noción de “normalización” e “integración” propias del movimiento de gays y lesbianas para ganar cuotas de respetabilidad y visibilidad, insistiendo por su parte, en que la identidad gay y lésbica es algo “inexistente” para las multitudes *queer*. La autora también indica, que la principal estrategia de las políticas y la teoría *queer* es el autonombramiento para adelantarse a la “injuria”, así, “se apropian del término y lo utilizan como reivindicación de su ser desviado” (Trujillo, 2005, p. 32). Para lo cual, los sujetos *queer*, en palabras de Trujillo (2005):

“Se mueven entre mostrar sus rarezas y no mostrarlas, entre ser visibles en ocasiones y no en otras, «aparecer» en acciones puntuales (frente a las posiciones más integradoras que defienden la visibilidad «a toda costa» como estrategia política). Ser queer supone, a fin de cuentas, estar en fuga constante del ser nombrados, identificados, controlados por el sistema” (p. 32).

No puedo dejar de mencionar aquí, a los planteamientos de Judith Butler (2005) quien plantea que el término *queer* debería entenderse como un sitio de “oposición colectiva” tanto para el activismo como para la teoría y la política *queer*. La autora también reflexiona en torno a la intangibilidad propia del mismo término, indicando que este “tendrá que continuar siendo lo que es en el presente: un término que nunca fue poseído plenamente, sino que siempre y únicamente se retoma, se tuerce, se “desvía” [*queer*] de un uso anterior y se orienta hacia propósitos políticos apremiantes y expansivos (Butler, 2005, p. 320).

Por otro lado, Butler (2005) también indica el hecho de que las políticas y teorías *queer* reivindiquen el término, desde su enunciación paródica para “refutar su empleo homofóbico en el campo legal, en las actitudes públicas, en la calle, en la

vida "privada" (Butler, 2005, p. 322). Movilizándose también -la política feminista, como la política *queer*- "a través de prácticas que destacan la desidentificación con aquellas normas reguladoras mediante las cuales se materializa la diferencia sexual" (Butler, 2005, p. 21).

De esta manera, y a partir de los fundamentos planteados, la intención de introducir lo *queer* para esta investigación, tiene que ver con el propósito de su utilización como perspectiva analítica, mediante su apropiación para desarrollar una mirada que tenga como fin el (re)pensar a la educación y a las escuelas, como un lugar en donde las prácticas pedagógicas puedan cuestionar, alterar y poner en duda el conocimiento oficial, como también, el conocimiento silenciado e ignorado. Mediante una propuesta que situé a los y las docentes desde la autoridad que estos puedan tener, para no tan solo promover en las aulas la aceptación, tolerancia y el respeto hacia las personas LGBTIQ en general, desde un enfoque vinculado a los derechos²⁸, sino que también puedan estar habilitados para abrir espacios de tensión pedagógica en donde se (re)piense la sexualidad, el deseo y su relación con el cuerpo, problematizando y cuestionado la producción de la "normalidad" dentro de las escuelas (Britzman, 2002) y la naturalización de las identidades. Pudiéndose abrir lugares a partir del quehacer didáctico, respecto a la fluidez propia de la sexualidad humana, elementos centrales y propios de las teorías *queer*. Propuestas que recoge los planteamientos de Deborah Britzman (2002) cuando esta autora hace referencia a lo que ella denomina como "las prácticas interpretativas como mecanismo de transgresión para la pedagogía", proponiendo que:

"Me interesa considerar las prácticas interpretativas como algo que es sintomático de relaciones de poder, algo capaz de expresar un deseo que excede la subjetividad y de provocar revueltas deconstructivas: las prácticas interpretativas como técnica para superar el autoafecto y la consiguiente energía invertida en fijar los significados, en «enderezar» identidades. Me interesa considerarlas prácticas interpretativas como una posibilidad de desvinculación de lo normal del yo con el fin de preparar al yo para el enfrentamiento de

²⁸ Ver en Araujo, K. (2008). Entre el paradigma libertario y el paradigma de derechos: límites en el debate sobre la sexualidad en América Latina. En Araujo, K y Prieto, M. (edit). Estudios sobre sexualidad en América Latina. FLACSO. p. 25-41.

sus propias condiciones de alteridad: las prácticas interpretativas como el lugar imaginario desde donde multiplicar formas alternativas de identificación y placeres que no están muy estrechamente ligados a los imperativos de identidad que imaginamos, y que, sin embargo, los transforman. Entonces la pedagogía podría concebirse de dos maneras: como una forma imaginativa de llevar a cabo -y de pensar- las prácticas interpretativas que todavía se preocupan de las prácticas de identificación y de las relaciones sociales, aunque sea de forma precaria, y como una técnica para reconocer que la diferencia es la única condición de posibilidad para crear una comunidad” (p. 209-210).

De esta forma pretendo inscribir esta investigación en un marco epistemológico de saberes compartidos, y en continua expansión. En donde el uso de una “perspectiva *queer*” se oriente en primer lugar, hacia la comprensión y análisis de determinados objetivos apremiantes y expansivos (Butler, 2002) que se vinculan hacia los procesos de subjetivación que atraviesan los y las profesores homosexuales y lesbianas en los contextos escolares. En donde mediante el registro de las narrativas vinculadas a sus vivencias dentro de dichas instituciones, abordaremos mediante diversos ejes analíticos que los estudios o la teoría *queer* han ido sistematizando, tales como: la construcción cultural de la sexualidad, los efectos de los discursos normativos de poder en los cuerpos, las resistencias que emanan de las mismas redes y tecnologías (hetero)normativas de poder, las ignorancias y silencios que crea y promueve el régimen heterosexual para su propia validación y naturalización, y las críticas a las identidades sexuales naturales, fijas y estables.

En segundo lugar, considero que el ocupar una perspectiva *queer*, es fundamental para esta tesis, debido a que considero necesario avanzar en una reflexión pedagógica feminista (basada en las experiencias compartidas) y *queer* (que cuestione la supuesta estabilidad de las identidades sexuales y de género). Para ello, y a mi parecer, creo que es necesario superar las posiciones de visibilidad e integración curricular en materia de diversidades sexuales como principal eje de lucha. Adhiriendo a lo planteado por Britzman (2002), quien reflexiona y define las posibilidades que tendría una “pedagogía *queer*”, la que según ella estaría caracterizada por:

“Superar oposiciones binarias tales como el tolerante y el tolerado y el opresor y el oprimido, pero manteniendo un análisis de la diferencia social que pueda explicar cómo funcionan las dinámicas de subordinación y de sujeción a nivel histórico, estructural, epistemológico, conceptual, social y psíquico. Dicho interés comporta reflexionar también sobre un compromiso que puede tolerar la curiosidad por nuestra propia otredad, nuestros propios deseos y expectativas inconscientes, nuestras propias negaciones. Me interesa provocar condiciones que permitan explorar la desestabilización de los sedimentos de aquello que imaginamos cuando imaginamos la normalidad y de aquello que pensamos cuando pensamos la diferencia [...] las nuevas cuestiones que deben plantearse conciernen el papel que la educación, el conocimiento, la identidad y el deseo tienen en la formación de las estructuras de inteligibilidad e ininteligibilidad, y también el papel que desempeña la educación para hacer posible la proliferación de identificaciones y críticas que superen la identidad, sin dejar de lado el concepto de identidad como estado de emergencia. Esto es lo que yo considero el principio de una pedagogía *queer* que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, que empiece preocupándose por la ética de las propias prácticas interpretativas y por la responsabilidad de éstas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante” (p. 224-225).

Ahora bien, más allá del poder generar un debate en torno a la visibilización de los profesores/as homosexuales y lesbianas dentro de las comunidades escolares del país, sería interesante el avanzar a partir de esta investigación, en una reflexión que problematice lo que sería “apropiado” de hablar y ejercer mediante una práctica pedagógica que tensione esos temas de los cuales no se habla, y en donde dichos temas se puedan expresar desde los propios sujetos que han encarnado su silenciamiento y resistencias, como también, corporizado sus exclusiones, y en donde tales silencios e ignorancias no se traduzcan en simples inclusiones curriculares y editoriales, sino que puedan ser llevadas a cabo y subvertidas a través de los propios docentes y alumnos/as que las vivencian. En este sentido y por lo expuesto hasta aquí, creo que una perspectiva *queer* dentro de la educación, debería ser una tensión necesaria a descubrir e instalar.

A partir de los planteamientos señalados, indicaré que para efectos de esta tesis, me apropié de los siguientes ejes conceptuales, sobre los cuales la teoría *queer* ha problematizado (de mayor o menor manera) su trabajo, los cuales serán desarrollados en los siguientes apartados del presente Marco Teórico:

Concepto	Autores/as	Breve fundamentación
El régimen de la (hetero)sexualidad	Michael Foucault Jeffrey Weeks	Emergencia de la sexualidad como tecnología de poder discursiva aplicada los cuerpos y los placeres. Sexualidad como resultado de las distintas prácticas existentes en cada cultura.
Crítica a la Heterosexualidad	Adrienne Rich	Heterosexualidad como institución política.
	Monique Wittig	Heterosexualidad como régimen político.
	Pierre Bourdieu	Dominación simbólica de la heterosexualidad masculina a los cuerpos.
Género	Teresa de Lauretis	Construcción del género a través de su representación
	Judith Butler	continúa. Género como
	Joan Scott	performatividad. Género como elemento

		constitutivo de las relaciones sociales y de poder.
La gestión del “silencio”	Eve Kosofsky Sedgwick	Estrategia del silencio como mecanismo de producción estigmatizada del/la homosexual.

2.2 La sexualidad como una construcción cultural.

Los discursos que se ocuparán para referirnos a la sexualidad, parten de la siguiente afirmación: la sexualidad no es un hecho natural, sino que está construida socialmente. Afirmación que significa a la sexualidad, como un producto de la misma historia, no como algo existente fuera de ella.

Si bien en relación a la sexualidad, históricamente ha existido la extendida creencia de que estaría determinada por un componente fisiológico (lo cual será puesto en duda por diversos autores/as), suponiéndose por mucho tiempo, que la sexualidad sería uno de los componentes más “naturales” y “espontáneos” que tenemos como seres humanos, remitiéndose ésta, a la biología propia de los cuerpos, especialmente a partir de la genitalidad. Sin embargo, lo que consideramos como “sexualidad”, ha sido y está atravesado por fuerzas históricas, sociales y culturales, en donde existen una multiplicidad de formas y expresiones sexuales que no se rigen solo desde el binarismo biológico “macho” o “hembra”, sino que coexisten una multitud de posibilidades que varían a partir de las diferencias corporales, de género, de raza, de edad, de religión, de clase, de ubicación geográfica, de identidades, de orientación o preferencia sexual, de necesidades y de deseos particulares.

El término de sexualidad es históricamente reciente, produciéndose su generalización en los círculos médicos y científicos durante fines del siglo XIX, organizándose dicho termino, como parte de un fundamento que será imprescindible en la dotación de criterios que estructurarán la organización social, los imaginarios colectivos y las jerarquías de apreciación y de valores de las sociedades contemporáneas (Llamas, 1998).

Sobre la sexualidad como construcción social, Weeks (1998) plantea que se ha difundido un enfoque esencialista o determinista sobre ésta, intentándola explicar como el resultado de “productos automáticos de propulsiones internas, ya sea de los genes, el instinto, las hormonas o las maniobras misteriosas del inconsciente dinámico” (Weeks, 1998, p. 20), enfatizando en el carácter reduccionista que este enfoque ha tenido, debido a que limitaría completamente la complejidad propia de la sexualidad humana.

Contra este enfoque, Weeks (1998) indica:

“Los significados que atribuimos a la “sexualidad” están socialmente organizados, sostenidos por diversos lenguajes, que intentan decirnos lo que es el sexo, lo que debería ser y lo que podría ser. Los lenguajes existentes del sexo, insertos en tratados morales, leyes, prácticas educativas, teorías psicológicas, definiciones médicas, ritos sociales, ficción pornográfica o romántica, música popular y suposiciones de sentido común (la mayoría de las cuales están en desacuerdo entre sí) establecen el horizonte de lo posible” (Weeks, 1998, p. 20).

Weeks, plantea que la sexualidad es el resultado de las distintas prácticas existentes en cada cultura, y en cada época determinada, señalando que la sexualidad no es un hecho fijo, determinado y dado, sino que es el producto de la negociación, de la lucha y acción humana (Weeks, 1998), lo que queda de manifiesto cuando indica que:

“Dentro de los amplios parámetros de las actitudes generales, cada cultura clasifica distintas prácticas como apropiadas o inapropiadas, morales o inmorales, saludables o pervertidas. La cultura occidental sigue definiendo la conducta apropiada con base en una gama limitada de actividades aceptables” (Weeks, 1998, p. 30).

De esta manera, definiremos para esta investigación, que la sexualidad se configura mediante:

“La unión de dos ejes esenciales de preocupación: nuestra subjetividad, o sea, quienes y qué somos, y la sociedad, o sea, el crecimiento, el bienestar, la salud y la prosperidad futuras de la población en conjunto. Las dos preocupaciones están íntimamente relacionadas, porque en el centro de ambas se hallan el cuerpo y sus potencialidades” (Weeks, 1998, p. 40).

De igual forma, Foucault (1976) plantea que la sexualidad es una construcción social, y agrega a ésta, la concepción de “poder”. Pero el poder no en términos prohibitivos-represivos, sino que en términos de “productividad”. Para ello, Foucault plantea lo que él ha denominado como la desmitificación de la “hipótesis represiva”, a partir del desmantelamiento del supuesto de que en las sociedades occidentales pre industriales o pre capitalistas, habría existido una cierta “libertad sexual”, la cual terminó con el inicio del proceso de industrialización y proletarianización obrera de fines el siglo XVII, acentuándose las limitaciones a esta supuesta libertad sexual, durante todo el siglo XVIII y XIX.

Según esta hipótesis, con el advenimiento del capitalismo y la sociedad burguesa, se habría establecido una regulación fundamentalmente “represiva” de la sexualidad, imponiéndose sobre ella el silencio y el desconocimiento, permitiendo solamente su expresión en función de la reproducción, dentro del matrimonio monogámico (Foucault, 1976).

Contra esta explicación, Foucault explora las formas y los mecanismos que producen a los sujetos desde la sexualidad como “tecnología de poder”. Mecanismos que a la vez son productores de la realidad, una realidad que “no es captada, aprehendida, controlada, reprimida por esos mecanismos, sino que debe entenderse como un efecto o producto del funcionamiento de estos” (Córdoba, 2005, p. 33). Foucault, por lo tanto plantea que lejos de existir una “represión” a la sexualidad, en la modernidad ha existido todo lo contrario, indicando que:

“Desde el fin del siglo XVI la “puesta en discurso” del sexo, lejos de sufrir un proceso de restricción, ha estado por el contrario sometida a un mecanismo de incitación creciente; que las técnicas de poder

ejercidas sobre el sexo no han obedecido a un principio de selección rigurosa sino, en cambio, de diseminación e implantación de sexualidades polimorfos” (Foucault, 1976, p. 20).

En esta perspectiva construccionista de la sexualidad, y de cómo el “poder” que define Foucault, ha incidido en la producción de los mismos cuerpos e identidades, la sexualidad estaría condicionada por la implantación de lo que el señala como “las técnicas polimorfos del poder” (Foucault, 1976, p. 19), en donde a través de los distintos discursos implantados en la modernidad, el poder llegaría hasta las conductas más tenues y más individuales, infiltrándose y controlando hasta el mismo placer cotidiano (Foucault, 1976).

Para Foucault, el poder no es una propiedad que se detente desde una instancia única, y que se imponga en un sentido unidireccional de arriba hacia abajo, de dominadores a dominados. El poder se ejercería, según él, desde distintos puntos, repartidos en una red o matriz de relaciones múltiples, como bien indica:

“Por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales” (Foucault, 1976, p. 113).

Por otra parte, Foucault plantea que la construcción social de la sexualidad en la modernidad, se realizó a partir del despliegue de cuatro dispositivos o tecnologías de poder-saber, que nos permiten comprender a la sexualidad como el producto de tecnologías positivas y productivas (en oposición y rechazo a modelos de poder coercitivos y represivos), las que se expresan en: 1) la histerización del cuerpo de la mujer: cuya fecundidad debía ser regulada, 2) la pedagogización del sexo del niño: en donde la familia, los educadores, los médicos y más tarde los psicólogos, deben contener el germen del sexo que esta vertido peligrosamente en el cuerpo de los niños, 3) la socialización de las conductas procreadoras: en donde se

socializó y normalizó el cuerpo en función de su carácter reproductivo, 4) la psiquiatrización del saber perverso: en donde se catalogó y patologizó a toda conducta sexual que no fuera reproductiva (Foucault, 1976).

La noción de Foucault respecto a la sexualidad como efecto de una tecnología de saber-poder, se debe entender como un dispositivo complejo, como bien lo retoma Beatriz Preciado (2002) al indicar que estas tecnologías integrarían “los instrumentos y los textos, los discursos y los regímenes del cuerpo, las leyes y las reglas para la maximización de la vida, los placeres del cuerpo y la regulación de los enunciados de verdad” (Preciado, 2002, p. 124).

Será entonces, en torno a esta “producción” de la sexualidad, y mediante la proliferación discursiva que se desarrolla sobre ésta, a partir de las instituciones escolares, en donde se intensificará según Foucault, un discurso “regulador” de las conductas sexuales en niños y adolescentes, argumentando que:

“Sería inexacto decir que la institución pedagógica impuso masivamente el silencio al sexo de los niños y los adolescentes. Desde el siglo XVIII, por el contrario, multiplico las formas del discurso sobre el tema; le establecí punto de implantación diferente; cifro los contenidos y califico a los locutores” (Foucault, 1976, p. 40).

Sobre los mecanismos de poder que se implementan a partir de las instituciones escolares, me interesa para esta investigación, poder ocupar como elementos analíticos, los discursos que se manejan por parte de los mismos actores que componen a dichas instituciones, y que son a la vez, reproductores de discursos vinculados a la sexualidad desde su enunciación o silenciamiento, ya que según Foucault, en la escuela “el sexo está siempre presente” (Foucault, 1976, p. 38). Para ello, me centraré en analizar los discursos de los/las profesores/as homosexuales y lesbianas, en relación a su producción de verdades y también a partir de las omisiones, debido a como señala Foucault, toda instancia de producción discursiva también maneja silencios; silencios que son parte de la producción misma del poder (cuya función muchas veces es prohibir) y silencios que muchas veces son producciones del mismo saber (en donde a menudo hacen circular errores o ignorancias sistémicos) (Foucault, 1976).

Respecto a estos silencios, la homosexualidad para Foucault (1976), sería parte de la creación histórica y social, la cual “aparecerá” en el periodo decimonónico, como parte de un complejo de “perversiones” que serían el efecto de la aplicación del sexo como tecnología de poder (dispositivo de la sexualidad). A lo que él señala, que este tipo de “perversiones”, serán incorporadas a los individuos por parte de la medicina y otras disciplinas de control social, como una especie de interioridad “esencial” o naturaleza propia que los definiría como sujetos. De esta forma, según Foucault (1976), emergerá la especificación del “homosexual” como un “tipo de persona” y como una entre otras “perversiones”. Hecho que puede ser históricamente rastreado, cuando Foucault (1976) señala:

“No hay que olvidar que la categoría psicológica, psiquiátrica, médica, de la homosexualidad se constituyó el día en que se la caracterizó -el famoso artículo de Westphal sobre las "sensaciones sexuales contrarias" (1870) puede valer como fecha de nacimiento- no tanto por un tipo de relaciones sexuales como por cierta cualidad de la sensibilidad sexual, determinada manera de invertir en sí mismo lo masculino y lo femenino. La homosexualidad apareció como una de las figuras de la sexualidad cuando fue rebajada de la práctica de la sodomía a una suerte de androginia interior, de hermafroditismo del alma. El sodomita era un relapso, el homosexual es ahora una especie” (p. 57).

A partir de la “aparición de la homosexualidad” como operación discursiva, propia de la emergencia de la *scientia sexualis*²⁹ en el siglo XIX, en donde la intervención médico-psiquiátrica en el campo de la sexualidad elaboró la tipificación prototípica de la homosexualidad, encarnada en la figura de un tipo determinado de sujeto, siendo el silenciamiento e ignorancia, una de las principales formas de opresión que se le vincularían a estos.

La tesis de explosión discursiva sobre la sexualidad de Foucault (1976), debe explorarse a partir del efecto, o los efectos que tendrían los silencios e ignorancias

²⁹ Michael Foucault (1976) plantea que antes de la aparición del discurso médico-psiquiátrico del siglo XIX, la sexualidad de los sujetos se organizaba como un *ars erótica*, lo que significa que ésta (la sexualidad), no era mandatada por expertos que señalaran, lo sano o insano, (a excepción de la Iglesia cristiana que calificaba ciertas “conductas” sexuales como pecaminosas) sino que la sexualidad era parte de saber-hacer cotidiano vinculado a los saberes populares. Así, esta *scientia sexualis* que emerge en la modernidad, compuesta por médicos, psicólogos, psicoanalistas, sexólogos, impulsará la creación de “verdades científicas” sobre el placer y el deseo.

dentro de esta economía de multiplicación discursiva en el cuerpo y subjetividad de los sujetos. Así, el silencio no lo entenderemos como una simple omisión, sino como la producción misma de saberes claros e identificables, como bien señala Sedgwick (1998) “estas ignorancias lejos de formar parte de una oscuridad ancestral, están producidas por conocimientos específicos y circulan como parte de regímenes de verdad específicos” (p. 18). Silencios e ignorancias, los cuales han dado origen a un juego de poder que se ha ido estructurando en relación a cuestiones de “visibilidad” o “invisibilidad” (“salir o estar en el clóset”). Ante esta cuestión, Sedgwick (1998), indica:

“No cabe hacer una división binaria entre lo que se dice y lo que se calla, habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar [...] no hay un silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos. El hecho de permanecer en el armario es en sí mismo un comportamiento que se ha iniciado como tal por el acto discursivo del silencio que va adquiriendo su particularidad, a trancas y barrancas, en relación con el discurso que lo envuelve y lo constituye de forma diferencial” (p. 14).

Desde una perspectiva histórica y socialmente construida de la sexualidad, es evidente que durante las últimas décadas la concepción cimentada en la “perversión” de las sexualidades no heterosexuales, cuyo entendimiento y situación estuvo por mucho tiempo mediatizada por la ciencia médica, especialmente la psiquiatría, y la caracterización que esta realizó respecto a los sujetos homosexuales y lésbicos, ha ido cambiando significativamente dentro de la contemporaneidad. Luego de la Segunda Guerra Mundial, emergieron diversos procesos políticos y sociales (posicionados en su mayoría por los mismos sujetos subalternos/autónomos³⁰) mediante los cuales se comenzaron a cuestionar determinadas estabildades y fundamentos del ordenamiento social occidental, dentro de ellos, el cuestionamiento a las “identidades sexuales” y su necesaria legitimidad en la esfera pública y privada.

³⁰ Aquí hacemos referencia a la importancia de situarse desde la autonomía, en vez que desde la subalternidad ya que “aceptarse como subalternos/as es aceptar una jerarquía y hablar desde ahí (Paredes y Guzmán, 2014, p. 39).

Sin embargo, pareciera permanecer en el tiempo, un elemento represivo en particular vinculado a las personas cuya sexualidad no se alinea dentro de los márgenes normativos de la heterosexualidad. Al respecto, y pesar de los diversos avances democráticos en materia de derechos ciudadanos y sexuales en diversos países del mundo, muchas personas que se autodefinen identitariamente como gays, lesbianas u homosexuales (como también bisexuales, transexuales, transgéneros, intersexuales, entre otros más) viven expuestas cotidianamente, a una serie de condicionamientos sociales que les impide visibilizar su sexualidad de manera plena, lo que se traduce en una fuerte represión hacia ellos/ellas y en la guetización de sus mismas prácticas sociales, sexuales, amorosas e incluso ciudadanas, emergiendo la visibilidad identitaria, como una especie de “privilegio” al que solo algunos/as podrían acceder (Guasch, 2000).

La homosexualidad, de esta forma, será definida según Llamas (1998) como “la sexualidad secreta por excelencia, no sólo por adecuarse al modelo de privacidad y discreción vigentes en general sino, sobre todo, porque sus implicaciones la llevan más allá, situándola en el campo de lo clandestino y de lo prohibido” (p. 19).

De igual forma, en relación a estos silencios e ignorancias, Beatriz Preciado (2002), plantea que la mayor forma de control y la más eficaz, sobre la sexualidad, no residiría (desde una perspectiva Foucaultiana) en la prohibición de determinadas prácticas (como por ejemplo la homosexualidad), sino mediante las técnicas de deseo y saber re-productoras, las que generarían, diferentes posiciones de sujeto, señalando la autora, que el control de la sexualidad se expresaría mediante “la producción de diferentes deseos y placeres que parecen derivar de predisposiciones naturales (hombre/mujer, heterosexual/homosexual, etc.), y que serán finalmente reificadas y objetivadas como “identidades sexuales” (Preciado, 2002, p. 12).

Preciado (2002), desde una perspectiva “contra-sexual”, cuestionadora y deslegitimadora del orden “natural” que sujeta a los cuerpos, define a la sexualidad como una “tecnología”, argumentando que:

“Los diferentes elementos del sistema sexo/género [en alusión a la concepción de Gayle Rubin] denominados “hombre”, “mujer”,

“homosexual”, “heterosexual”, “transexual”, así como sus prácticas e identidades sexuales no son sino maquinas, productos, instrumentos, prótesis, redes, aplicaciones, programas, conexiones, flujos de energía y de información, interrupciones e interruptores, llaves, leyes de circulación, fronteras, constreñimientos, diseños, lógicas, equipos, formatos, accidentes, detritos, mecanismos, usos, desvíos” (p. 19).

Preciado (2002) indica que el sexo y la sexualidad (como también el género) “deben comprenderse como tecnologías socio-políticas complejas” (p. 21), por lo que la supuesta “naturaleza humana” debería entenderse según la autora, como un efecto de negociación permanente de las fronteras entre humano y animal, cuerpo y maquina (haciendo alusión a Donna Haraway), en donde la tecnología remitiría, a un conjunto de técnicas como también de procedimientos y reglas que objetivan, controlan y dominan los cuerpos (Preciado, 2002).

Preciado, en su concepción contra-sexual, plantea como propuesta de resistencia y desnaturalización a estas tecnologías de dominación (prácticas sexuales y sistema sexo/género), a la “contra-productividad sexual”, lo que en sus palabras vendría siendo, “la producción de formas de placer-saber alternativas a la sexualidad moderna [...] dicho de otra manera, como formas de contra-disciplina sexual” (Preciado, 2002, p. 19). Para ello, propone como estrategia, el sacudir las tecnologías del sexo, así como sus instituciones (re)productoras, señalando que:

“La sociedad contra-sexual promueve la modificación de las instituciones educativas tradicionales y el desarrollo de una pedagogía contra-sexual high-tech con el fin de maximizar las superficies eróticas, de diversificar y mejorar las prácticas contra-sexuales. La sociedad contra-sexual favorece el desarrollo del saber-placer y de las tecnologías dirigidas a una transformación radical de los cuerpos y a una interrupción de la historia de la humanidad como naturalización de la opresión (naturalización de la clase, la raza, el sexo, el género, la especie, etc.)” (Preciado, 2002, p. 35).

Por último, y ante los planteamientos enunciados, ocuparé como eje analítico, las posibles resistencias ante los silencios e ignorancias que se puedan expresar en torno a los discursos sobre la propia sexualidad y/o identidad de género dentro de la institución escolar por parte de los profesores homosexuales y profesoras lesbianas, debido a que donde el poder se encuentra y se articula (en este caso la

escuela), también debería existir la resistencia, como elemento constitutivo del mismo poder. Foucault enfatiza en este hecho, cuando plantea que:

“Donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está es posición de exterioridad respecto del poder [...] No pueden existir [las relaciones de poder] más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: estos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder” (p. 116).

De esta forma, los discursos “oficiales” en torno a la sexualidad que existen en la escuela y que la constituyen y reproducen a la vez, pueden estar siendo puestos en tensión por otros discursos, los cuales hacen el rol o agente de “resistencia” ante el poder establecido o el saber “oficial”. Así, creo que sería fundamental el poder encontrar este tipo de resistencias discursivas y/o corporales, con la finalidad de poder abrir las vías para el cambio social, respecto a los saberes hegemónicos y normativos de la sexualidad y el género que se desarrollan dentro de las escuelas, y en donde las pistas claves pueden ser dadas por los mismos profesores homosexuales y profesoras lesbianas, a partir de sus narrativas vinculadas a su propio cuerpo y subjetividad sexuada dentro de las instituciones escolares.

Lo anterior, es uno de los principales desafíos a llevar dentro del desarrollo de esta investigación, ya que aludiendo a los planteamientos de Foucault (1976), “es sin duda la codificación estratégica de esos puntos de resistencia lo que torna posible una revolución” (p. 117).

2.3 La Heterosexualidad como norma: (Hetero) normatividad

Entenderemos para los efectos de esta investigación, a la heterosexualidad, no como una práctica u orientación sexual del deseo más, sino como una expresión históricamente construida y conceptualizada de la sexualidad humana, que se impone a todos los órdenes culturales existentes como un régimen construido de “verdad” y de “normalidad”.

Desde una perspectiva construccionista e histórica, que busca romper con los mitos fundantes del esencialismo científico respecto a la sexualidad humana, y su afán taxonómico de clasificar las diversas prácticas sexuales, en relación a determinadas identidades fijas y estables, Oscar Guasch señala que la heterosexualidad corresponde a un mito e invención occidental³¹ propia de la cultura judeocristiana que se sedimentó con la Revolución Industrial, durante el siglo XIX (Guasch, 2000).

Guasch señala que la heterosexualidad es parte de la intervención médico-psiquiátrica, en el ámbito de la sexualidad humana y que desde entonces (adoptando una perspectiva evidentemente Foucaultiana) se “pretende que a cada práctica sexual concreta corresponde una identidad social específica” (Guasch, 2000, p. 22). Así, las clasificaciones de la sexualidad que ha elaborado la ciencia positiva, según el autor, corresponderían a categorías cerradas, completas y estables que han afectado en el (auto) condicionamiento de las identidades de las personas, hasta el punto de hacerlas claustrofóbicas: “Soy hetero”, “Soy lesbiana”, “Soy homosexual”, “Soy gay”, “Soy activo”, “Soy pasivo”.

Guasch (2000) señala que la emergencia de heterosexualidad como elemento discursivo, hay que entenderlo en relación a la emergencia de su par opuesto: la homosexualidad. Para ello, según el autor, debemos situarnos en las transformaciones a las que son expuestas las sexualidades “no heterodoxas” (que no viven su sexualidad de acuerdo a lo establecido) durante el siglo XIX, en donde la emergencia de la ciencia médica, que en alianza con el derecho, posicionaron a

³¹ Retomando a los planteamientos de Foucault, la heterosexualidad como invención conceptual, nace aparejada de su contraparte la homosexualidad; no es posible entender la una sin la otra. Como bien se planteó en el subcapítulo anterior, Foucault rastrea la invención de la homosexualidad, a mediados del siglo XIX, a partir de la tipificación psiquiátrica y patológica que realiza la psiquiatría respecto de los sujetos cuyas conductas son “perversas”. Antes de eso, sería anacrónico según Guasch, hablar de sujetos homosexuales y heterosexuales antes del siglo XIX, sino tan solo de “prácticas” que por mucho tiempo, previo a dicho siglo, se calificaron como “actos” sodomíticos, los cuales no solo podían remitirse al sexo penetrativo, sino que se podían vincular a un sin fin prácticas homoeróticas entre hombres o bio-hombres. Un ejemplo de ello, es en la antigua Grecia, donde en rigor no habían sujetos “homosexuales”, sino que sujetos activos y sujetos pasivos, que bajo determinados códigos culturales, ejercían prácticas sexuales entre ellos. Por lo tanto, antes del siglo XIX, la sexualidad que hoy es considerada como “normal”, la heterosexualidad, no existía. Pero si existía el pecado: la sodomía.

la heterosexualidad, como el único estilo de vida válido y legítimo, ya que ésta (la heterosexualidad) supuestamente se condice con los principios de la normalidad biológica: la reproducción³². De esta forma, el autor indica que “la heterosexualidad nace en el siglo XIX. Sin embargo, las características que la conforman preexisten a su definición. Sexismo, misoginia, homofobia (y en menor medida, adultismo) son rasgos de la heterosexualidad que caracterizan al modelo de sexualidad que plantea el cristianismo” (Guasch, 2000, p. 39).

Adrienne Rich (1996), por su parte, en su intento de poder explicar el cómo y por qué la elección de las mujeres por otras mujeres como compañeras de pasión, de vida y/o amantes, ha sido una elección invalidada socialmente, desarrolla como principal argumento, que la heterosexualidad debe ser entendida como “una institución política”, en donde el poder masculino, ejerce su control sobre las mujeres a partir de una serie de prácticas y mecanismos, en donde se despliegan una serie de fuerzas que “han convencido a las mujeres de que el matrimonio y la orientación sexual hacia los hombres son componentes inevitables de sus vidas, por más insatisfactorios u opresivos que resulten” (Rich, 1996, p. 27).

Esta heterosexualidad como institución política de control hacia las mujeres, se expresaría según Rich, a partir de los siguientes mecanismos de poder masculino:

- 1) Negándoles a las mujeres su propia sexualidad: mediante el castigo al adulterio femenino; el castigo social hacia la sexualidad lesbiana; la represión hacia la masturbación femenina; imágenes falsas de lesbianismo en los medios de

³² La concepción heteronormativa de la sexualidad, Oscar Guasch la explica a partir de un recorrido histórico, en donde rastrea los orígenes históricos de la represión legal de la “sodomía” por parte de los últimos emperadores del Imperio romano (A mediados del siglo VI, Justiniano publica un decreto que prohíbe sin reservas las relaciones sexuales entre varones, estableciendo la pena de muerte para sus actores. La ley de Justiniano es la primera definición legal del sodomita en tanto que delincuente civil), luego su represión durante la Edad Media por parte del poder legal y espiritual (La Inquisición), y posteriormente por parte de los estados absolutos de la Europa moderna, defensora de la fe cristiana, que transforma en delitos a los pecados de la carne (incesto, bigamia, estupro, sodomía) y los del pensamiento (blasfemia, perjurio, herejía). Todos estos elementos los retomará la medicina durante el siglo XIX, periodo en que se medicalizó la sexualidad, y en donde se establecieron las conductas sanas e insanas a partir de la biologización y psiquiatrización de las diferencias sexuales que se escapaban a la sexualidad reproductiva: la heterosexualidad.

comunicación. 2) La imposición hacia ellas, de la sexualidad masculina: mediante la socialización de las propias mujeres haciéndoles creer que el impulso sexual masculino es un “derecho”, la idealización del amor heterosexual en los medios de comunicación, entre otros. 3) forzando su trabajo para controlar su producto: mediante la maternidad como producción gratuita o mediante la segregación de las mujeres en el mercado laboral. 4) Controlando o usurpándoles sus criaturas. 5) confinándolas físicamente e impidiéndoles el movimiento. 6) usándolas como objetos en transacciones entre hombres. 7) limitando su creatividad. 8) privándoles de amplias áreas de los conocimientos de la sociedad y de los descubrimientos culturales (Rich, 1996).

A partir de los planteamientos de Adrienne Rich, me interesa para los efectos de esta investigación, analizar las apropiaciones/resistencias que se ejercerían a partir de estos mecanismos de dominación heterosexuales en las mujeres, específicamente en las mujeres profesoras lesbianas, dentro de sus contextos laborales (ampliando también este marco analítico hacia los profesores homosexuales). Apropiaciones a la dominación masculina heterosexual, que se expresarían en palabras de Rich (1996) en que:

“El efecto de la identificación con lo masculino consiste en: “hacer propios los valores del colonizador y participar activamente en el proceso de la propia colonización y de la del propio sexo” (Rich, 1996, p. 33).

Por otro lado, las resistencias y apropiaciones a la dominación de la heterosexualidad como institución de control, se ejercerían según Rich, (aludiendo a los planteamientos de Catherine Mackinnon), en que:

“Económicamente discriminadas, las mujeres, ya sean camareras o profesoras, tienen que aguantar el acoso sexual para conservar su empleo y aprenden a comportarse de un modo dócil y gratamente heterosexual porque descubren que este es su verdadero mérito para tener el empleo, sean las que sean las características de su puesto de trabajo. Y, observa MacKinnon, la mujer que resiste demasiado decididamente las insinuaciones sexuales en el lugar de trabajo es acusada de «seca» y asexuada, o de lesbiana. Esto plantea una diferencia específica entre las experiencias de las lesbianas y las de los hombres homosexuales. Una lesbiana, parapetada en su lugar de trabajo a causa de los prejuicios

heterosexistas, se ve obligada a algo más que a negar la verdad de sus relaciones externas o su vida privada. Su puesto de trabajo depende de que finja ser no simplemente heterosexual, sino una mujer heterosexual en términos de atuendo y del rol femenino y deferente exigido a las «verdaderas» mujeres” (Rich, 1996, p. 29).

Ante los planteamientos de Rich, se analizarán las prácticas de sociabilidad que (re) producen tanto las profesoras lesbianas, como los profesores homosexuales dentro de las instituciones escolares. Ante lo cual, a diferencia de lo que plantea la autora, **consideraré que los “prejuicios heterosexistas”, compelen tanto a profesoras lesbianas, como a profesores homosexuales, obligándoles (por igual, pero bajo modalidades distintas) a cumplir con un determinado “rol” femenino u masculino cimentado en la heterosexualidad.** Para ello, viene siendo necesario llegar a las propias vivencias de los/las docentes, a partir de las cuales, se podrá analizar cómo la heterosexualidad normativa, determinaría el comportamiento y los discursos “adecuados” para cada uno/a, dentro de los contextos escolares.

Para analizar cómo las prácticas de dominación masculina se van inscribiendo en el cuerpo de los y las docentes homosexuales y lesbianas, ocuparé los planteamientos de Bourdieu (2000), quien plantea que el cuerpo, como sus prácticas, movimientos y funciones son parte de una construcción social y simbólica.

Según Bourdieu, las prácticas de dominación se inscribirían en los cuerpos, los que:

“Al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua de las identidades distintivas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio” (Bourdieu, 2000, p. 42).

Según lo anterior, los cuerpos corresponderían a un instrumento a través de los cuales la sexualidad culturalmente construida se despliega y actúa. Así, la (hetero) sexualidad como régimen de control establecería, “dos cuerpos, dos tipos de roles

y dos identidades que conjuntamente y de manera simultánea constituyen “la diferencia sexual” (Llamas, 1998, p. 14).

Como Bien señala Bourdieu (2000), y también otros autores (Connell, 1995, Butler, 1982), el cuerpo tiene un rol fundamental en la construcción de los sujetos en cuanto a su género, siendo éste, mucho más que una materia biológica. Sino que es un lugar en donde la cultura imprime sus huellas a partir de un ir y venir constante, en donde los propios cuerpos se encuentran construidos por normas sociales, económicas e incluso institucionales. Por lo tanto, el cuerpo, algo que puede parecerse como evidente, fijo y determinado por la naturaleza, “nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural” (Le Breton, 1990, p. 14).

Nuestro devenir como sujetos por lo tanto, es corporal, y es por esta razón que ocuparé las nociones de dominación aplicadas al cuerpo que plantea Bourdieu (2000), con la finalidad de poder encontrar durante la investigación, vivencias de profesores y profesoras homosexuales y lesbianas, en donde se exprese la encarnación propia de la dominación masculina, para analizar desde ahí, los factores que llevarían a algunos/as a apropiarse o resistir dichas normas de dominación, especialmente en las escuelas, la cual es una institución históricamente signada por los mandatos simbólicos y rituales que reproduce, lo que en palabras de Bourdieu se traduce en que:

“El orden masculino se inscribe también en los cuerpos a través de las conminaciones tacitas implicadas en las rutinas de la división del trabajo o de los rituales colectivos o privados [...] enseñándoles cómo comportarse con su cuerpo. Los ritos de instituciones ocupan un lugar excepcional debido a su carácter solemne y extraordinario: se inscriben en la serie de operaciones de diferenciación que tienden a acentuar en cada agente, hombre o mujer, los signos exteriores más inmediatamente conformes con la definición social de su diferenciación sexual o a estimular las practicas adecuadas para su sexo: [ritos marianos: iglesia]” (Bourdieu, 2000, p. 42).

Por otro lado, Monique Wittig, a diferencia de Adrienne Rich, plantea a la heterosexualidad no como una institución, sino como un “régimen político”, el cual aseguraría, la reproducción de una estructura de explotación y dominación hacia las mujeres y a todos quienes se encuentren fuera de las categorías del mismo régimen. De esta forma, Wittig entiende a la heterosexualidad como una “estructura totalizante” y cerrada, la que “no presupone ninguna fisura en el sistema, y por lo tanto toda identidad que no responda a sus mecanismos será considerada en términos de exterioridad absoluta respecto de aquel” (Córdoba, 2005, p. 38).

Esta estructura totalizante, cerrada e impositivamente “normativa” de la heterosexualidad como régimen político, queda en evidencia cuando Wittig (1992) plantea que:

“Los discursos que nos oprimen muy en particular a las lesbianas, mujeres y a los hombres homosexuales dan por sentado que lo que funda la sociedad, cualquier sociedad, es la heterosexualidad [...] Estos discursos de heterosexualidad nos oprimen en la medida en que nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos y todo aquello que los pone en cuestión es enseguida considerado como “primarios” [...] Estos discursos nos niegan toda posibilidad de crear nuestras propias categorías. Su acción sobre nosotras es feroz, su tiranía sobre nuestras personas físicas y mentales es incesante” (Wittig, 1992, p. 49).

Así, apropiaré la propuesta de Wittig, con la finalidad de encontrar a partir de las vivencias de los y las docentes homosexuales y lesbianas, los discursos de opresión vinculados a ellos/as mismos/as y a su propia existencia sexuada. En donde el régimen político de la heterosexualidad según Wittig, se expresaría a partir de una serie de discursos, que serían parte de lo que ella denomina como “el pensamiento heterosexual” (Wittig, 1992, p. 51). Estos discursos, que se inscribirían en lenguajes diversos, como el lenguaje del inconsciente, de la moda, del intercambio de mujeres, entre otros más, se ensamblarían y se reforzarían uno con otros, delimitando todos los aspectos de nuestra cultura, subjetividades y corporalidades. En relación a ello Wittig afirma que:

“El carácter opresivo que reviste el pensamiento heterosexual en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos. Es así que se habla de: el intercambio de mujeres, la diferencia de sexos, el orden simbólico, el inconsciente, el deseo, el goce, la cultura, la historia, categorías que no tienen sentido en absoluto más que en la heterosexualidad o en un pensamiento que produce la diferencia de los sexos como dogma filosófico y político [...] Esta tendencia a la universalidad tienen como consecuencia que el pensamiento heterosexual es incapaz de concebir una cultura, una sociedad, en la que la heterosexualidad no ordenara no solo todas las relaciones humanas, sino su producción de conceptos al mismo tiempo que todos los procesos que escapan a la conciencia” (Wittig, 1992, p. 52).

Ante esta estructura totalizante, ocuparé los planteamientos de Wittig para identificar si los profesores homosexuales y profesoras lesbianas, podrían estar contribuyendo desde sus propias vivencias, cuerpos y discursos dentro del aula en particular o espacio escolar en general, a la expansión de determinados conocimientos, habilidades y/o actitudes en sus alumnos/as que tiendan a subvertir o amenazar esta supuesta estabilidad del régimen heterosexual planteado por Wittig. Considerando, también las dificultades propias de esta posibilidad, debido a que el mismo régimen heterosexual según Wittig, se sustentaría en la existencia de ese “Otro”, ese otro diferente, en donde se oprime a homosexuales y lesbianas, como a muchos otros diferentes y dominados a través de los mandatos promovidos por los discursos heterosexuales (Wittig, 1992).

Gayle Rubin (1989), desde una posición política respecto al sexo y a la sexualidad, plantea que ésta (la sexualidad), durante diversos periodos históricos, se ha visto compelida y contestada social y políticamente en el mundo occidental. Periodos en donde el dominio de la vida erótico/sexual ha sido renegociada social y jurídicamente (para ello toma como ejemplo a la Inglaterra de la época Victoriana, la sociedad estadounidense de la posguerra y la lucha contra la estigmatización social de las personas con VIH/SIDA en la década de los '80s del

siglo veinte), produciéndose efectos en la percepción de la sexualidad y su ejercicio mismo³³.

La autora plantea también que las sociedades occidentales han elaborado una compleja evaluación de la sexualidad, a partir de un sistema “jerárquico de valor sexual” (Rubin, 1989, p. 136), jerarquía que posiciona en la cima de ella, a la heterosexualidad, que como conducta sexual se vería recompensada con el reconocimiento, respetabilidad, legalidad y apoyo institucional, estructurándose así, como el referente a partir del cual se irán ubicando el resto de conductas sexuales, las cuales, a medida que se alejan de este referente heterosexual encarnado en parejas monógamas y casadas, se posicionaran dentro de este sistema jerárquico sexual planteado por Rubin, como las castas sexuales más despreciadas, las que incluirían a homosexuales y lesbianas solteros/as (asociados/as a la promiscuidad), transexuales, travestis y las/os trabajadoras del sexo (Rubin, 1989).

De esta manera según la autora, nuestra sociedad se estructuraría mediante un sistema de percepción de valores sexuales jerárquico, que asignaría a la heterosexualidad el valor y posición de ser “buena”, “normal” y “natural”, siempre y cuando ésta sea marital, monógama, reproductiva y no comercial. Así, la autora plantea que “cualquier sexo que viole estas reglas es “malo, “anormal o “antinatural”. El sexo malo es el homosexual, promiscuo, no procreador, comercial o el situado fuera del matrimonio” (Rubin, 1989, p. 140).

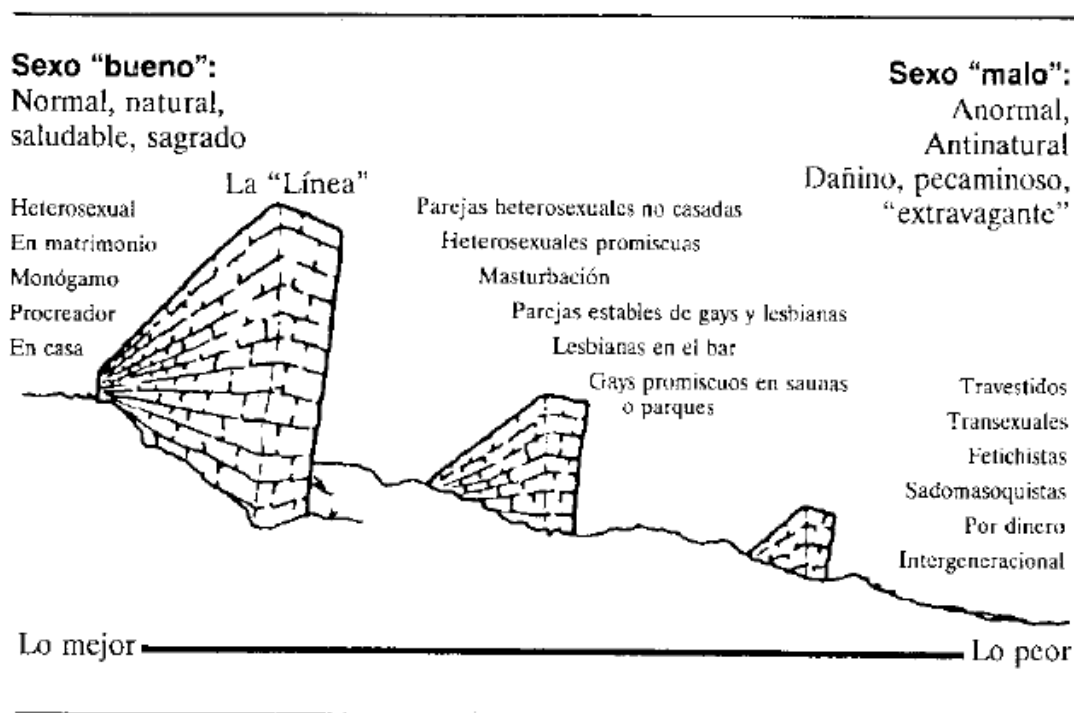
Este sistema de valoración, posiciona a la heterosexualidad como la línea normativa a partir de la cual se trazaría la ubicación y valoración de todas las demás expresiones *otras* de la sexualidad, y en donde esta jerarquía según la autora estaría compuesta, trazada y mantenida por parte de los diversos discursos

³³ Para efectos de esta investigación, sería útil retomar estos planteamientos de Gayle Rubin, en función de poder vislumbrar los efectos en las maneras de (auto)percibir la sexualidad (no heterosexual) y cómo esta percepción se inscribiría en los relatos de los propios profesores homosexuales y lesbianas participantes de esta tesis, teniendo en cuenta, la existencia de un marco normativo legal que sanciona las conductas de discriminación que incluyen la orientación sexual (Ley Zamudio, la cual se hace referencia en los antecedentes de esta investigación)

en relación al sexo, ya sean religiosos, psiquiátricos, políticos o populares, los cuales se levantarían, según ella, entre el orden/caos, señalando:

“Todos estos modelos asumen una teoría del dominó del peligro sexual. La frontera parece levantarse entre el orden sexual y el caos, y es una expresión del temor de que si se le permite a algo cruzarla, la barrera levantada contra el sexo peligroso se derrumbará y ocurrirá alguna catástrofe inimaginable” (Rubin, 1989, p. 141)

A modo de graficar este sistema de valoraciones sexuales jerárquico, presentaré el diagrama de valores sexuales desarrollado por Gayle Rubin en su texto:



Esquema Nº 2: “La jerarquía sexual: la lucha por dónde trazar la línea divisoria. **Fuente:** Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, C. Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina. Madrid.

Continuando con lo planteado por la autora, ella señala que bajo este sistema de valoraciones, existe un fuerte control social que vigila estrictamente a los miembros de las poblaciones sexuales “inferiores”, en donde al ser la

heterosexualidad, la norma y línea demarcatoria válida socialmente, “nuestra cultura niega y castiga el interés y actividad erótica de todo aquel que esté por debajo de la edad de consentimiento” (Rubin, 1989, p. 153), por lo que la vigilancia de las personas que manifiesten cualquier signo de conducta sexual fuera de lo “común” o de la línea normativa que ocupa la cima de esta jerarquía sexual, siempre serán vistas con sospecha si es que estos se ocupan de la custodia, crianza o educación de los niños/as y jóvenes (Rubin, 1989).

En función de la heterosexualidad como régimen normativo, y a partir de lo expuesto hasta aquí, ocuparé los aportes de Michael Warner, quien sintetiza parte de los planteamientos de las autoras antes mencionadas, mediante la introducción del concepto de “heteronormatividad”, el cual según su definición, comprendería:

“Aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no solo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad– sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección –tacita e invisible– que se crea con manifestaciones contradictorias –a menudo inconscientes–, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones” (Warner, 2002, p. 230).

El concepto de “heteronormatividad” se refiere entonces, a las diversas prácticas de regulación social que concurren a hacer de la correspondencia entre sexo biológico (macho o hembra), expresión social de género (masculino o femenino) y preferencia sexual (heterosexual: entre sexos opuestos), como la “norma”. Se asocia en este contexto a la “normalidad”, como una correspondencia entre estas dimensiones, “en tanto que las expresiones de género y de la sexualidad que se desvían son ignoradas, consideradas como anormales y en consecuencia estigmatizadas en diversos grados” (PASA, 2017).

De esta manera, al emplear el concepto de heteronormatividad en esta tesis, se pretende que a partir de las diversas teorizaciones de las investigadoras vinculadas al feminismo lésbico presentadas hasta aquí, se pueda ir contribuyendo a la desnaturalización de la heterosexualidad. En este sentido, dicho concepto nos permitirá problematizar desde una mirada amplia, compleja y sobre todo política, la supuesta normalidad y naturalidad de la heterosexualidad como matriz de ordenamiento social impositivo y omnipresente.

Es por estas diferentes aportaciones teóricas, que al centrarnos en las vivencias propias de profesores homosexuales y profesoras lesbianas dentro de las escuelas, serán fundamentales para comprender como la heterosexualidad (desde su concepción como institución o régimen político) se encarnaría dentro de los principales agentes de su socialización, quienes son los y las docentes.

De igual forma, no puedo dejar de incluir en este apartado, a los planteamientos de Judith Butler, quien a su vez, señala que la heterosexualidad deberá entenderse como un dispositivo político de reproducción normativa, mediante lo que ella señala, como la puesta en escena de la naturalización de las identidades de género a partir del sexo como expresión ilusoria de una naturalidad intrínseca de los sujetos. Apelando a la puesta en duda de esta supuesta “esencia natural” del sexo, a partir de la cual se ha construido el género, la autora indicará que “si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (Butler, 2001, p. 55).

Bajo esa perspectiva Butleriana, de desnaturalización de las identidades de género, la autora pone en relación y en cuestión el encadenamiento entre sexo-género y deseo sexual, relación que instauraría un régimen o matriz de producción de sujetos orientados hacia la direccionalidad entre un sexo, género y un deseo sexual hacia el sexo opuesto. Lo que ella denominará como “matriz heterosexual”, al plantear que:

“La noción de que puede haber una «verdad» del sexo, como la denomina irónicamente Foucault, se crea justamente a través de las prácticas reguladoras que producen identidades coherentes a través de la matriz de reglas coherentes de género. La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre «femenino» y «masculino», entendidos estos conceptos como atributos que designan «hombre» y «mujer». La matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género-- exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género” (Butler, 2001, p. 72).

De esta manera, Butler establece que el sexo como supuesto núcleo natural y el género como su expresión cultural y social, serán efectos de la sexualidad como régimen normativo, planteando que “instituir una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación binaria en la que el término masculino se distingue del femenino, y esta diferenciación se consigue mediante las prácticas del deseo heterosexual” (Butler, 2001, p. 81).

La autora también indica que algunos tipos de “identidades de género” no se adaptarían a estas reglas y normativas de inteligibilidad cultural impuestas por la heterosexualización del deseo, existiendo estas “únicamente como defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas desde el interior de ese campo” (Butler, 2001, p. 73) Afirmación a la que agregará, que estos mismos sujetos que se construirían como excluidos, constituirían en sí, el “exterior opuesto” a partir de la cual se constituyen los sujetos inteligibles (a partir de heterosexualidad) señalando que:

“Una vinculación de este proceso de “asumir” un sexo con la cuestión de la identificación y con los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual para permitir ciertas identificaciones sexuadas y excluir y repudiar otras. Esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son “sujetos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas “invisibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivable” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto;

constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales –y en virtud de las cuales- el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida” (Butler, 2005, p. 19-20).

En este sentido, para Butler, la heterosexualidad en su intento de naturalización, necesita de su otro opuesto, la homosexualidad (y las diversas expresiones del deseo sexual existentes, como identidades de género posibles (bisexualidad, transexualidad, intersexualidad, pansexualidad, travestismo, etc.), para su construcción y solidificación como régimen de verdad. Para ello, “el poder de esta práctica reside en limitar, por medio de un mecanismo de producción excluyente, los significados relativos de “heterosexualidad, homosexualidad y “bisexualidad” (Butler, 2001, p. 96), señalando también, que para la legitimación de la mismas normativas que constituyen a la matriz heterosexual, esta se produciría mediante la producción de esos otros “opuestos”, así, “el binarismo de, por un lado, la homosexualidad masculina feminizada y, por el otro, la homosexualidad femenina masculinizada, se produce como el espectro restrictivo que constituye los límites demarcadores del intercambio simbólico. Es importante señalar que éstos son espectros producidos *por* ese simbolismo como su exterior amenazante como un modo de salvaguardar su permanente hegemonía” (Butler, 2005, p. 157).

No obstante, la existencia y proliferación de estos sujetos abyectos “otros”, según Butler “otorgan grandes oportunidades para mostrar los límites y los propósitos reguladores de ese campo de inteligibilidad y, por tanto, para revelar -dentro de los límites mismos de esa matriz de inteligibilidad- otras matrices diferentes y subversivas de desorden de género” (Butler, 2001, p. 73).

Para ello, Butler plantea como principal estrategia de resignificación de la (hetero) norma cultural, la “*subversión*”, atacando en la necesidad que tiene ésta (la hetero norma) para repetirse y ejercer su acción reguladora, como su principal vulnerabilidad. Para ello, la “subversión” según Butler (2001) mediante la introducción del error, la anomalía, y la parodia, debelaría el carácter construido e ilusorio de la heterosexualidad, ante lo cual ella se pregunta “¿qué tipo de repetición subversiva podría cuestionar la práctica reglamentadora de la identidad

en sí?” (Butler, 2001, p. 96) como también, “¿qué significa “citar” la ley para producirla de un modo diferente, “citar” la ley para poder reiterar y cooptar su poder, para poner en evidencia la matriz heterosexual y desplazar el efecto de su necesidad? (Butler, 2005, p. 38) Ante ello, la autora señala que es necesario explorar mediante esos lugares y prácticas que pondrían en evidencia el carácter construido de la heterosexualidad, la puesta en evidencia de la repetición de construcciones heterosexuales dentro de las culturas sexuales de personas gays y heterosexuales, como bien lo indica, “puede ser el punto de partida inevitable de la desnaturalización y la movilización de las categorías de género, como la heterosexualidad misma” (Butler, 2005).

Beatriz Preciado (2002) retomando la tesis butleriana de performatividades normativas que han sido inscritas en los cuerpos como verdades “naturales” y biológicas, sostiene que “la naturaleza humana es un efecto de tecnología social que reproduce en los cuerpos, los espacios y los discursos la ecuación naturaleza=heterosexualidad” (p. 22). Esta tecnología de poder-saber, se inscribiría en los cuerpos, a lo que la autora agrega que “el sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo” (Preciado, 2002, p. 22).

En esta insistencia desnaturalizadora de Preciado, ella retoma la noción de ideales normativos de Butler, al señalar que:

“La (hetero) sexualidad, lejos de surgir espontáneamente de cada cuerpo recién nacido, debe re-inscribirse o re-instituirse a través de operaciones constantes de repetición y de re-citación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales” (Preciado, 2002, p. 23).

Por último, la autora también hace eco de la parodia de Butler, como mecanismo de subversión (hetero)normativa, en donde las diversas prácticas contra-sexuales podrían dinamitar las prácticas de producción de la identidad (hetero)sexual, añadiendo, así como “la heterosexualidad es una tecnología social y no un origen natural fundador, es posible invertir y derivar (modificar el curso, mutar, someter a deriva) sus prácticas de producción de la identidad sexual. (Preciado, 2002, p. 26).

Bajo esta perspectiva, de subversión a la matriz heterosexual, ¿Los profesores homosexuales y lesbianas, podemos realizar este desafío en el marco normativo e institucional desde donde nos situamos: La Escuela?, ¿se puede realizar esto mediante prácticas pedagógicas de resistencia y subversión a la heterosexualidad?, ¿desde dónde y cómo se podría realizar?; ¿Podría ser tomando como eje deconstructivo al currículum explícito? O, ¿introduciendo problematizaciones desde la subjetividad misma de los y las docentes a partir del currículum oculto? A partir de estas interrogantes, y si es que muchas de estas estuviesen ya siendo puestas en práctica en la realidad cotidiana de profesores/as homosexuales y lesbianas ¿Por qué razones y mediante qué prácticas lo han hecho? y ¿qué efectos ha tenido esto en ellos/as y en los demás?

2.4. El Género como categoría de análisis

Existen diversas concepciones teóricas sobre la definición de género, las cuales más que ser divergentes unas con otras, dan distintos énfasis y profundidades para el entendimiento del concepto. Por lo que a esto respecta, se utilizarán distintas definiciones conceptuales que sean funcionales a los objetivos planteados en esta investigación.

Durante el auge del nuevo feminismo de los años setenta, varias académicas anglosajonas sistematizaron el pensamiento intelectual de Simone de Beauvoir con la categoría de “género”. Debido a esto, la categoría de género se convirtió rápidamente en uno de los cimientos conceptuales con que las feministas construyeron sus argumentos políticos.

Ya en los años ochenta, a partir de los resultados obtenidos en la producción de conocimientos y experiencias acumuladas con los estudios de La Mujer (*Woman Studies*), se comienza a perfilar una corriente más incluyente, denominada “estudios de género”.

Estos estudios, se focalizaron en las relaciones entre mujeres y hombres, y

coinciden en su surgimiento, con las reflexiones de grupos reducidos de hombres, que comenzaron a cuestionarse la condición masculina (Male Studies).

Los estudios de género derrumban la lógica binaria de la diferencia sexual y las diferencias jerárquicas que se producen al interior de la sociedad, haciendo visible que esas diferencias no son naturales, sino que han sido construidas mediante un largo proceso histórico-social. En este sentido Marta Lamas (1996) señala que el aporte de los estudios de género es:

“Una nueva manera de plantearse viejos problemas. Las interrogantes nuevas que surgen y las interpretaciones diferentes que se generan no sólo ponen en cuestión muchos de los postulados sobre el origen de subordinación femenina, sino que replantean la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política” (p. 115).

En relación al concepto de género, en las últimas dos décadas, diversas tendencias dentro de las investigaciones académicas y de las ciencias sociales, han confluído para producir una mayor comprensión sobre el concepto de género como “fenómeno cultural”, lo que explicaría todo un sistema de relaciones a nivel social, estructuras de poder e instituciones sociales.

Una de la primeras antropólogas que consideraron el intento por comprender y desentrañar la construcción del género en su contexto social y cultural, es la antropóloga Gayle Rubin, quien publicó en 1975 un artículo titulado *“The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex”*. Donde señala, la necesidad de desentrañar la parte de la vida social, qué es el locus (el lugar) de la opresión de las mujeres, de las minorías sexuales y de ciertos aspectos de la personalidad humana, designando ese lugar como el sistema: “sexo / género” (Rubin, citado en Lamas, 1996, p. 116). Rubin (1996) plantea que el sistema sexo / género es:

“El conjunto de arreglos a partir de los cuales, una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana; con estos “productos” culturales, cada sociedad arma un sistema sexo/género, o sea, un conjunto de normas a partir de las cuales la materia cruda del sexo humano y de la procreación es moldeada por la intervención social, y satisfecha de una manera convencional, sin importar que tan extraña resulte a otros ojos” (p.116)

Marta Lamas (1996) menciona que el género, como sistema de organización social, opone al hombre y a la mujer en una relación de desigualdad y en un orden jerárquico, en lo que ella denomina como “oposiciones binarias”, señalando que: “Al estudiar los sistemas de género aprendemos que no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos sino un medio de conceptualización cultural y de organización social” (Lamas, 1996, p. 32).

Por su parte, la historiadora Joan Scott (1990), problematiza el concepto de género a partir de una definición compuesta por dos proposiciones conectadas, “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990, p. 44). En esta perspectiva Scott determina distintas dimensiones donde se expresa el género. Primero, los símbolos y mitos. Segundo, los conceptos normativos que son las interpretaciones de los significados de los símbolos (expresados en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman el significado de varón y mujer). Tercero, las nociones políticas, las instituciones y organizaciones sociales. Y como cuarto aspecto del género, la identidad subjetiva. A esto último agrega, “el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1990, p. 47).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Joan Scott, **considero que las prácticas pedagógicas que se encuentran insertas y que se producen en las diversas instituciones escolares, se podrían identificar, como parte de un proceso normativo, mediante el cual se interpretan y construyen los conocimientos, habilidades y actitudes, y el “deber ser” tanto de “hombres” como de “mujeres”, procesos normativos que son mediatizados en mayor medida por parte de los/las profesores y profesoras, entre otros actores que componen el sistema escolar.** Lo que no es menor, considerando el nivel de alcance que podrían tener estas significaciones dentro de la construcción de las subjetividades y cuerpos de los receptores del sistema escolar: los y las estudiantes.

Por lo anterior, ocuparemos la noción de “poder” que plantea Scott a la categoría de género, con la finalidad de comprender la subjetividad y vivencias de profesores homosexuales y profesoras lesbianas en los contextos escolares, como también, para adentrarnos en la comprensión de cómo el género se pondría en práctica dentro de las escuelas, cuando este está atravesado por las distintas expresiones del deseo sexual que no tienen su inscripción dentro de los discursos heterosexuales dominantes.

Teresa de Lauretis, a partir de un examen a los marcos epistemológicos que operan en los discursos feministas y de representación del sujeto del feminismo, plantea al género como el efecto de un sistema de significación, de modos de producción y de descodificación de signos visuales, políticamente regulados, en donde el sujeto es para la autora, un productor e intérprete de signos, los que siempre estarían implicados en un proceso corporal de significación, representación y autorepresentación (Lauretis, 1989).

Para de Lauretis, el género no es un derivado del sexo anatómico inscrito en el cuerpo biológico, sino que es una construcción sociocultural, un conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales de los individuos, para lo cual retoma a Foucault, planteando al género como el efecto de una “tecnología compleja”, definiéndolo como una “**representación**”, producto del efecto del cruce de discursos visuales y discursivos que emanan de dispositivos como la escuela, los deportes, la familia, la academia, las prácticas artísticas, entre otras (de Lauretis, 1989), indicando:

“(1) El género es (una) representación, lo que no quiere decir que no tenga implicaciones concretas o reales, tanto sociales como subjetivas, para la vida material de los individuos. Todo lo contrario. (2) La representación del género es su construcción, y en el sentido más simple se puede afirmar que todo el arte y la cultura occidental es el cincelado de la historia de esa construcción. (3) La construcción del género continúa hoy tan diligentemente como en épocas anteriores” (De Lauretis, 1989, p. 9).

Para la autora, el sujeto es un productor y un intérprete de signos, siempre implicado en un proceso corporal de significación, representación y

autorepresentación de los mandatos culturales hegemónicos de su contexto social e histórico particular.

Por otro lado, considerando las restricciones dicotómicas (masculino/femenino) presentes en las definiciones conceptuales propias de la categoría de género, y a las que hace referencia la perspectiva *queer*, la cual pretendo adoptar en esta investigación, es que integraré los planteamientos postestructuralistas que propone Judith Butler, en relación al concepto de género y a la necesidad de deconstruir lo simbólico, en donde esta autora señala que: “el género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género, así género resulta ser performativo” (Butler, 2001, p. 84).

Judith Butler va a plantear a las identidades de género, a partir de un rechazo de estas mismas, rechazo que estará marcado por alejarse de marcos esencialistas según el cual el género respondería a una interioridad o “esencia” correlacional entre sexo, género y sexualidad. Agregando que “la univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista” (Butler, 2001, p. 99).

Por lo tanto para Butler, el género sería esa puesta en escena detrás de la cual no hay un núcleo que le de consistencia, planteando al género como “performatividad”, para lo cual señala que:

“En este sentido, género no es un sustantivo, ni tampoco es un conjunto de atributos vagos, porque hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género.[...] el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer” (Butler, 2001, p. 84).

Butler va a generar una propuesta de lectura del sexo, como un proceso de naturalización del género y de la matriz heterosexual mediante la cual se construyen los sujetos. En relación a una falsa “ilusión” de que los sujetos se construyen en base a una identidad de género que responde a una realidad “interna”, siendo bajo la idea de performatividad planteada por la autora, y los

efectos de las repeticiones a la cita de género (performances), las que producirían el “efecto-ilusión” de una falsa esencia naturalizada. Ante esto, es enfática en señalar que “no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas «expresiones» que, al parecer, son resultado de ésta” (Butler, 2001, p. 85).

En relación al concepto de performatividad expuesto por Butler, quisiera agregar aquí, como ella misma lo define: “performatividad no es pues un “acto” singular, porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de normas y, en la medida en que adquiera condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición.” (Butler, 2005, p. 34). A esto, ella plantea que el concepto de performatividad no es primariamente teatral sino que “en realidad, su aparente teatralidad se produce en la medida en que permanece disimulada su historicidad” (Butler, 2005, p. 34).

Para efectos de la performatividad, Butler otorga protagonismo al cuerpo y la “corporalidad” en su vinculación con el género, ya que sería la “puesta en escena” de este último, mediante la reiterada actualización de las ficciones regulativas que conforman los ideales del género, tiene lugar principalmente como una “estilización del cuerpo” (Butler, 2001, p. 167) el que puede ser leído e interpretado, a lo que la autora indica que:

“El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas-dentro de un marco regulador muy estricto-que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (Butler, 2001, p. 98).

Entonces, el cuerpo nunca ha sido un espacio neutro, sino que es un lugar que está cargado y signado por nuestro lugar en el mundo y nuestro género, siento éste (el cuerpo) un territorio en donde se depositarían las diversas normas y prácticas de género, mandatos socialmente para cada sexo, lo que en palabras de Butler (1982) deja en evidencia que “cuando se concibe al cuerpo como un locus cultural de significados de género, deja de estar claro qué aspectos de este cuerpo son naturales o cuáles carecen de impronta cultural” (p. 304).

De esta manera, pretendo el poder adentrarnos en las significaciones de género presentes en los discursos de los y las profesores homosexuales y lesbianas, para conocer mediante sus narrativas de vida, **el cómo están significando o citando, bajo la perspectiva de performatividad señalada por Butler, las nociones propias de género que se encarnan en sus cuerpos. En este sentido y para efectos de los objetivos de esta tesis, me interesa poder analizar los mecanismos de sociabilidad mediante los cuales los profesores homosexuales y profesoras lesbianas se apropian y/o resisten a la matriz generizada heterosexual, mediante la cual se construirían como sujetos (Butler, 2001) y la cual se pondría en práctica dentro del mismo espacio escolar, como un espacio de despliegue de las performatividades mismas de género, y en donde la apropiación a la matriz heterosexual, reforzaría su misma naturalidad**, ante lo cual Butler indica que “el hecho de citar la norma dominante, en este caso, no desplaza dicha norma; antes bien, llega a ser el medio a través del cual se reitera de la manera más dolorosa esa norma dominante, como el deseo mismo y las acciones de aquellos sujetos” (Butler, 2005, p.194).

Ante estas premisas, sería interesante tal como señalé en la fundamentación de esta tesis, **el poder identificar cuáles serían los efectos de esta apropiación normativa en las mismas vivencias y cuerpos de los y las docentes homosexuales y lesbianas parte de este estudio, como también, el poder encontrar experiencias de vidas y prácticas pedagógicas que interpelen la normalización y apelen a la parodia (tanto de manera corporal, como discursiva) como mecanismo de subversión y resistencia desestabilizadora de la normativa heterocentrada en los sujetos**, en alusión a lo que señala Butler (2005) como “la re significación de las normas es pues una función de su *ineficacia* y es por ello que la subversión, el hecho de *aprovechar la debilidad de la norma*, llega a ser una cuestión de habitar las prácticas de su rearticulación” (p. 333).

2.5 Escuela: cuerpos, géneros y sexualidades.

La escuela, desde un punto vista amplio, es un espacio socializador que no sólo transmite conocimientos disciplinares, sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción de las subjetividades de los individuos. Es decir, como señala Amparo Tome Gonzáles (citado en Blanco, 2001), en *Educación en Femenino y Masculino*: “La escuela como una institución que, además de transmisora de conocimientos, transmite normas, principios, reglas y valores” (p. 88). Es por ello, que resulta relevante ahondar en las características de las instituciones educativas, debido a que estas corresponden al principal contexto en donde se enmarcan y se despliegan los sujetos que se estudiarán en esta investigación.

Si bien son numerosas las investigaciones que han abordado el análisis de la realidad educativa, para efectos de esta tesis, se ocuparán como ejes analíticos, las investigaciones educativas que se han encargado de problematizar en los siguientes ejes: 1) La escuela como un espacio de organización social, 2) La construcción normativa de los cuerpos, géneros y las sexualidades dentro del espacio escolar.

2.5.1 La escuela como un espacio de organización social.

Desde la sociología de la educación, durante las décadas de los 60' y 70's del pasado siglo, se produjo el gran quiebre de la “ilusión igualadora” de la escuela moderna. La gran premisa que se expandió durante dicho periodo, fue que la educación formal (en su vertiente escolarizada) tendía a reproducir las desigualdades sociales en términos de “clase” y a perpetuar la distribución de la riqueza en las sociedades occidentales. Fue por ello, que la escuela pasó a ser uno de los lugares centrales para la transformación de la estructura social, y por ende, un lugar de especial preocupación para los análisis de los saberes feministas, debido a las lógicas de dominación patriarcal que en ella se

desplegarían en forma conjunta con las desigualdades de clase, las que contribuirían a la reproducción de la estructura social.

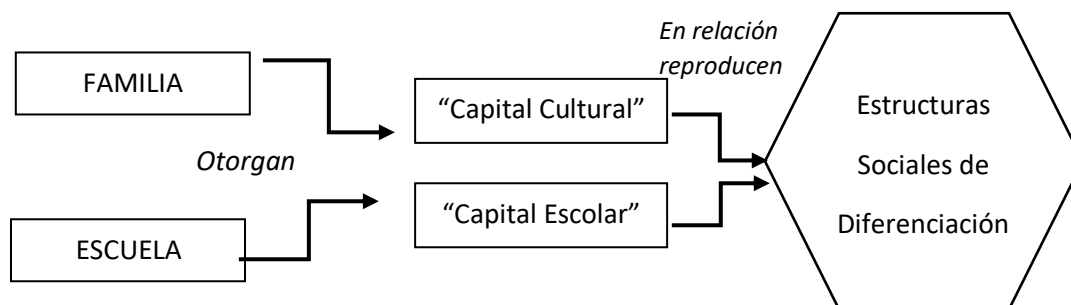
En esta línea teórica, Bourdieu (2005) señala que en la Escuela, como institución, se reproducirían aspectos fundamentales de la estructura social y de su organización. El autor posicionará la premisa de que el “capital cultural”³⁴ (conjunto de conocimientos, formas-maneras de expresarse y las prácticas de saber-hacer heredados principalmente desde la familia) se encuentra distribuido de manera heterogénea y desigual entre las distintas clases sociales. Siendo éste capital cultural, uno de los factores decisivos de la diferenciación social, y en donde la escuela contribuiría a reproducir su distribución desigual dentro del espacio social, aportando a su vez, con la dotación del “capital escolar”³⁵ para con los sujetos y sus familias. Consolidándose mediante estos dos mecanismos de producción subjetiva, la estructuración de un espacio social signado por su marcada diferenciación social³⁶.

³⁴ Según Bourdieu, el “capital cultural”, transmitido muchas veces de manera inconsciente por las familias y el círculo primario del individuo, contribuiría enormemente al éxito académico de los sujetos, por lo que se transformaría en uno de los factores decisivos de diferenciación social.

³⁵ Bourdieu identifica como “capital escolar” al conjunto de saberes legitimados y validados de manera certificada por las instituciones escolares: títulos de grado, licenciaturas, certificados de estudio, etc.

³⁶ Un ejemplo de ello es un estudio elaborado por Sebastián Madrid (Sociólogo), en donde se describen las prácticas de endogamia social que se desarrollan en los colegios de elite, ubicados en la ciudad de Santiago de Chile. Ver en: <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/10/20/827223/Estudio-desvela-a-los-colegios-de-elite-en-Chile-Dan-formacion-gerencial-y-promueven-la-competencia-entre-sus-alumnos.html>

Dicho despliegue estructurador que plantea el autor, lo sintetizaré mediante el siguiente esquema conceptual:



Esquema Nº 3: Reproducción de las diferencias sociales según Bourdieu.

Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos expuestos por Pierre Bourdieu en “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”.

Según los planteamientos de Bourdieu (2005), la combinación de ambos mecanismos generaría que la estructura social de un determinado espacio social, tienda a perpetuarse (combinación de capital cultural y capital escolar). De esta forma y en mediación por la institución escolar (entre otras instituciones más como la Familia y la Iglesia), los individuos interiorizarían una serie de prácticas sociales de diferenciación, las cuales se irán inscribiendo en sus cuerpos, mediante una serie de *Habitus*, a través de los cuales los sujetos se adaptarían, moldearían y aprenderían las distintas pautas culturales dominantes de su contexto histórico-social y situado.

Estos *Habitus*, el autor los define como:

“Ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes” (Bourdieu, 2005, p. 33).

Los *habitus* se transformarían entonces, en diferencias simbólicas de diferenciación social, constituyéndose según Bourdieu (2005) en un verdadero lenguaje de principios diferenciadores. A partir de esta premisa, diversas investigaciones de carácter feminista y *queer*, visibilizarán que la escuela contribuiría no solamente a la perpetuación de las desigualdades de clase, sino que también, a las desigualdades de género entre mujeres y varones, a partir de la enseñanza (explícita e implícita) de un determinado comportamiento (*Habitus*) “esperado”, según el sexo biológico de cada uno/a.

Así, mediante un prolongado trabajo de “socialización de lo biológico” (Bourdieu, 2000) se irán “naturalizando” en la escuela, las diferencias sociales e históricamente construidas respecto a cada sexo, aprendiéndose también, por omisión o silenciamiento, a no ser homosexual, lesbiana o bisexual, y mucho menos a ser travesti o transexual.

De esta manera y para esta investigación, se considerará a la escuela como un espacio público donde se “reproduce las normas de lo permitido–prohibido, [se] enseña las pautas de lo que se debe y no se debe sobre todo en materia de sexualidad, [se] educa éticamente en los valores de la moral burguesa instalada, moral conservadora y neoliberal” (Ramos, 2007, p. 45). Por lo tanto entenderemos a la escuela como **un espacio en donde se despliegan y se instituyen las diferencias sociales, mediante diversos mecanismos (visibles u ocultos, nombrados o silenciados) de clasificación, ordenamiento y jerarquización, a través de los cuales, se irán demarcando las posibilidades, restricciones y el destino mismo de cada sujeto.**

2.5.2. La Escuela: construcción (hetero) normativa de los cuerpos, géneros y las sexualidades.

La escuela, es un lugar en donde se ponen en contacto una diversidad de sujetos y donde se crean y re-crean las formas de pensar (Bourdieu, 2005), bajo los mandatos de los saberes dominantes que cada sociedad determina como

“legítimos”. Siendo la escuela, una de las instituciones de mayor influencia social en la producción de las subjetividades, corporalidades y sexualidades en los individuos.

Desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, se ha demostrado la diversa variabilidad de la experiencia humana entre las diferentes culturas y épocas históricas, y el papel crucial de la socialización y la educación en la transmisión de maneras de ser, desear y actuar en el medio social signado por el orden estructural patriarcal.

Continuando con los planteamientos de Bourdieu (2000), éste señala que hombres y mujeres, hemos incorporado bajo esquemas de carácter inconsciente (de percepción y apreciación), las estructuras históricas del “orden masculino”, bajo las cuales, categorizamos, clasificamos y entendemos el mundo, mediante un sistema de oposiciones binarias entre lo masculino/femenino, público/privado, alto/bajo, claro/oscuro, activo/pasivo etc. Estos esquemas se irían inscribiendo en nuestras subjetividades y en nuestros cuerpos, ante lo que el autor señala:

“Gracias a que el principio de visión social construye la diferencia anatómica y que esta diferencia social construida se convierte en el fundamento y en el garante de la apariencia natural de la visión social que apoya, se establece una relación de causalidad circular que encierra el pensamiento en la evidencia de las relaciones de dominación, inscritas tanto en la objetividad, como en la subjetividad, bajo la forma de esquemas cognitivos” (Bourdieu, 2000, p. 24).

Según el autor, el orden social funcionaría como una inmensa máquina simbólica que tiende a consolidar la dominación masculina, mediante diversos mecanismos de organización social (división sexual de trabajo, estructura y apreciación del tiempo, la división social y sexual del espacio, entre otros más) e instituciones varias, como la Escuela, la cual contribuiría a la producción y construcción cultural naturalizada de lo “biológico” y su inscripción en los cuerpos sexuados.

Desde esta perspectiva construccionista, cabe señalar que en cualquier cultura, el cuerpo está íntimamente ligado a lo social, ya que “toda práctica social es, de una manera u otra, una experiencia corporal” (Esteban, 2004). Será por esto, y retomando el sistema de organización social masculino que describe Bourdieu,

que nuestra sociedad ha delimitado distintas prácticas corporales correspondientes a un determinado sexo, ligado a su género, preferencia sexual, raza, clase e incluso religión, mediante un arduo trabajo de socialización y disciplinamiento de lo corporal.

En este trabajo de construcción social, la educación impartida en la escuela “tiende a modelar nuestro cuerpo y a adecuarlo a las exigencias y normativas de la sociedad en que vivimos, teniendo el cuerpo una función muy relevante como mediador cultural” (Esteban, 2004, p. 67). Así, la construcción social de lo biológico se inscribiría en los cuerpos mediante diversos mecanismos que se despliegan dentro de la institución escolar, como el uso del lenguaje (androcéntrico), las teorías y prácticas pedagógicas, los reglamentos de convivencia, los marcos curriculares y programas de estudios, los textos escolares, y también, en las distintas prácticas diarias y cotidianas, las que se van instituyendo a través de rituales, acciones y códigos de conducta, los que se irían “naturalizando” por parte de los distintos actores que componen a la “comunidad escolar”, entre ellos, los y las docentes.

En relación a aquello, Bourdieu (2000) señala que:

“Solo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua de las identidades distintivas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio” (p. 38).

Retomando al autor, el “orden masculino” se inscribiría en los cuerpos de los sujetos, bajo diversas prácticas y discursos que orientarán las maneras y *habitus* correctos de comportarse con su cuerpo. Ante lo cual cabe señalar, que esos *habitus* no solo serían aprendidos por los receptores del sistema escolar (los y las estudiantes), sino que también, serían parte de un dispositivo normativo que envolvería a todos los sujetos presentes en la escuela, bajo el despliegue de los discursos legítimos respecto a la sexualidad, como una tecnología de poder-saber que se desplegaría dentro de la escuela, traducándose ésta, en un lugar en

donde se gobierna, controla, vigila y disciplina a los cuerpos y las subjetividades de las personas, organizándose el espacio escolar, en un sutil, pero verdadero instrumento de represión y control (Foucault, 1976).

Estos discursos respecto a la sexualidad se han ido articulando a través de las diversas prácticas pedagógicas puestas en práctica en la modernidad, bajo las distintas teorías y enfoques de la didáctica.

Ante esto, Morgade (2008), indica que los modelos pedagógicos expandidos históricamente, han orientado las prácticas docentes a tal punto de producir lo que ella señala como “la pedagogización del cuerpo”, tanto de estudiantes, como también, de profesores y profesoras. Por lo tanto, será la escuela, una de las instituciones en donde se aprendería a utilizar el cuerpo, pero no bajo cualquier modalidad, sino que se aprendería en función del sexo/género correspondiente a cada uno/a, bajo la lógica de lo “masculino” o “femenino” signado por la heterosexualidad binaria como la norma “válida” y “correcta” a seguir, en sintonía a la vez, con la orientación heterosexual del deseo sexual-amoroso, lo cual es considerado también, como lo “esperable” y lo “normal” (retomando los postulados de Deborah Britzman sobre la producción de la normalidad en la escuela) para cada sujeto.

Desde una perspectiva de género, en la escuela se producen distintos procesos pedagógicos mediante los cuales se expresan y reproducen diversos mecanismos tendientes a “naturalizar” el ser una “mujer” y el ser un “varón”. Procesos que contribuirían a la perpetuación de las diferenciaciones y desigualdades de género a nivel social.

Respecto a ello, Morgade (2001) plantea a la escuela, desde un punto vista más amplio, como un espacio socializador que no sólo transmite estereotipos de género, sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción (inestable) de las mismas identidades de género, mediante diversos mecanismos y modalidades que tendrían una incidencia directa en la calidad misma de los procesos educativos.

Ante ello Morgade (2001) plantea que:

“Se trata de procesos sutiles e inadvertidos, que entran en juego en la vida cotidiana en los que se movilizan imágenes estereotipadas, o en donde existe un silencio frente a su utilización. Si bien la más de las veces no existe una abierta discriminación o descalificación, los y las docentes de los diferentes niveles educativos los ponemos en acción en las decisiones que tomamos a diario a través de la selección de contenidos, actividades o textos, a través del estímulo o la sanción que brindamos a unas y otros” (p. 55).

Mediante un análisis de la realidad educativa, son numerosos los casos que expone la autora, sobre cuáles serían los canales más frecuentes de transmisión de la desigualdad entre los géneros y cuerpos de sexualidades no hegemónicas. A continuación haré alusión a algunos de ellos, los cuales se acercan directa o indirectamente a los objetivos de mi investigación:

- “Es posible establecer la continuidad entre el sexismo y otras exclusiones notorias: las diversidades sociales, étnicas, religiosas, de edad o de capacidad física o intelectual y otras, tampoco existen en los libros [textos escolares de estudio para los/as estudiantes]” (Morgade, 2001, p. 56)
- “En el marco de las ciencias sociales [...] o más recientemente, “formación ética y ciudadana”, se transmiten algunos saberes que vale la pena por lo menos discutir. Uno de los temas también clásicos en este campo es el de “la familia” [...] La familia ideal aparece como la tradicional moderna; las otras no son familias” (Morgade, 2001, p. 59)
- “La escuela es un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente, pero también es un ámbito de legitimación de relaciones de poder y, [...] no jugarse a promover otras, es legitimar las relaciones hegemónicas” (Morgade, 2001, p. 71).
- “El currículo escolar no es sólo lo que “se dice” o “se hace” en la escuela. También se transmiten mensajes a través de aquello silenciado, aquello que debería estar pero no está, aquello de lo que no se habla; el currículo “evadido”” (Morgade, 2001, p. 72).
- “La escuela construye entonces la paradoja en que se hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus

manifestaciones; por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar” (Morgade, 2008, p. 24).

De lo expuesto, retomaré aquí los objetivos planteados en esta tesis, uno de los cuales es comprender los factores que llevan a que algunos docentes homosexuales y lesbianas tiendan a resistir y/o reproducir los mandatos (hetero) normativos promovidos por la escuela. Al respecto, mis propias vivencias como docente homosexual, en sintonía con las prácticas pedagógicas que he ido incorporando y sistematizando a través del tiempo, me llevan a inferir que muchas veces existe un temor o incertidumbre por parte de nosotros/as (docentes homosexuales y lesbianas), a determinar y encontrar una estrategia didáctica “adecuada” que nos permita ir problematizando determinadas temáticas signadas por la diferencia género/sexual respecto a la matriz heteronormativa dentro de las salas de clases, debido principalmente, a que el currículum y los textos de estudio, omiten sistemáticamente determinadas vidas, cuerpos y realidades marcadas por su desviación a la norma dominante y heterosexista.

Ante dichas situaciones, cabe preguntarse ¿qué apoyo podríamos tener los y las docentes homosexuales y lesbianas, como también heterosexuales que se “arriesgan” a cuestionar estas temáticas?, ¿cómo introducir determinadas temáticas a problematizar dentro de nuestro accionar pedagógico sin que esta “introducción” se convierta en el refuerzo de la imagen estereotipada y victimizada de la otredad?

Respecto a estas interrogantes, será relevante para esta investigación, el ir problematizando como los mandatos institucionales se van “encarnando” en los cuerpos de los sujetos. Por lo tanto, se espera mediante la presente investigación, el visibilizar determinadas rupturas o fugas micropolíticas en la transmisión de los saberes y *habitus* promovidos por la norma heterosexual (heteronormatividad) dentro de las escuelas, mediante la interiorización en las narrativas de los y las docentes homosexuales y lesbianas respecto a sus interacciones personales dentro de la institución escolar, sus percepciones respecto a la dominación

masculina y (hetero) normativa, en definitiva, el poder ir mirando y visibilizando cómo dentro de determinados discursos e instituciones de producción cultural, están viviendo y actuando ciertos cuerpos caracterizados por su diversidad, apego, contestación y/o resistencia a las normatividades establecidas.

Interesa aquí, el poder comprender bajo una perspectiva feminista y *queer*, cómo la presencia de ciertos sujetos (muchas veces oculta o silenciada) con diversas expresiones de sexualidades y géneros que conviven en la escuela, corporizarían los discursos normativos respecto a la sexualidad (heteronormatividad), específicamente, en profesores/as homosexuales y lesbianas, como también, el poder identificar que elementos curriculares explícitos u ocultos estarían ocupando estos profesores de sexualidades no hegemónicas, para subvertir la imposición (hetero) normativa que es promovida por la escuela.

Estas propuestas investigativas a dilucidar, están orientadas por los planteamientos de diversos autores, que como bien se señaló, se utilizarán para guiar los ejes analíticos a proponer (entre ellos Eve Kosofsky Sedgwick, Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Monique Wittig, Gayle Rubin, entre otros/as más).

La escuela por lo tanto, y a modo de recalcar, se considerará para esta tesis, **como un espacio instituidor de las diferencias, un lugar en donde se ponen tensión los mandatos normativos y patriarcales de cada sociedad en un determinado contexto histórico. Mandatos que se inscribirían en las propias jerarquías y funcionamiento interno de la escuela y en donde los dominados (parafraseando a Bourdieu) serían los mismos encargados, (unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo), de su propia dominación, mediante la producción y reproducción de esos mandatos sociales y sexuales de diferenciación y estratificación, a través de sus propios cuerpos y el de los otros, haciéndoles aparecer (consciente o inconscientemente) como “naturales”.**

Respecto a los distintos planteamientos expuestos en este apartado, considero como problematización necesaria a incluir para esta tesis, el ir levantando una

posible reflexión, respecto a una pedagogía que sea crítica y cuestionadora de las determinadas estabilidades y naturalizaciones que se (re) producen constantemente en los espacios de enseñanza aprendizaje escolares. Favoreciendo determinadas experiencias y reflexiones que apunten hacia la resignificación de los procesos por los cuales determinados sujetos “enseñan” o dicen enseñar y otros sujetos “aprenden” o dicen aprender, removiendo las nociones tradicionalistas y positivistas del saber educativo, en pos de levantar un marco de saberes legítimos que favorezcan la emancipación de las subjetividades y cuerpos de las personas involucradas en los procesos educativos, con miras a la promoción de un pensar respecto a la sexualidad humana, que sea “auténticamente liberador” (Rubin, 1989).

Bajo los intereses y desafíos que se relacionan con mi investigación, el ir generando una reflexión educativa, constructiva y transformadora mediante el dialogo a entablar entre sujeto investigador y sujetos investigados, en relación a nuestras propias prácticas pedagógicas, recogeré los planteamientos de la “pedagogía popular feminista” y de la “pedagogía *queer*” debido a que éstas proponen, el ir desarrollando una “batalla cultural” que sea cuestionadora del conjunto de las relaciones de poder que nos interpelan como sujetos en nuestra cotidianeidad situada. Para ello, pretendo retomar algunos de los principios señalados por estos saberes pedagógicos, los cuales se enmarcan en:

“1) La crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación” (Korol, 2007, p. 17).

En esta perspectiva, uno de los principales desafíos dentro de la investigación, es el poder posicionar o “habilitar” las diversas vivencias de los y las docentes homosexuales y lesbianas, como un lugar discursivo mediante el cual se puedan problematizar las diversas opresiones vinculadas a nuestras diferencias como sujetos sexuados y en donde los diversos actores que componen al sistema

educativo, puedan reconocerse y cuestionarse a partir de sus propias lógicas identitarias.

En relación a ello, la pedagogía popular feminista apunta a “desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario. Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar las palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica y criticando, una y otra vez, las certezas de partida” (Korol, 2007, p. 18).

Por otro lado, la pedagogía *queer* “sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para cualquier dimensión de la existencia” (Louro, 2001, p. 71). Proponiendo la generación de espacios pedagógicos en donde se pongan en tensión las preguntas y curiosidades más incómodas e impertinentes, que tiendan a desestabilizar la producción de las normalidades que acostumbra a generarse dentro de las aulas (Britzman, 2002).

De esta forma, sería importante rescatar nuestras propias experiencias y subjetividades como docentes homosexuales y lesbianas, e instaurar mediante una mirada crítica y legitimada institucionalmente, diversos espacios de enseñanza aprendizaje en donde puedan confluír, (desde una perspectiva que es necesario de antemano discutir) nuestras vivencias y experiencias de opresión, exclusión, resistencia y subversión a las heteronormatividades que hemos ido encarnando en nuestros cuerpos, sin que estas recaigan en la instrumentalización y esencialización de los propios profesores homosexuales y lesbianas.

Lo anterior se plantea debido a que más o menos todos, todas y todes, estamos de acuerdo en que, si queremos modificar la sociedad en que vivimos, y el cómo la sexualidad o las sexualidades están siendo significadas culturalmente en ella, hay que modificar el sistema educativo y para ello, la escuela.

2.5.3 La Escuela y el currículum “oculto”

Hoy en día, es de conocimiento común que los alumnos y alumnas, aprenden en el aula muchas otras cosas aparte de conocimientos conceptuales ligados a cada disciplina. “Cosas” relacionadas básicamente con los modelos sociales de referencia que ofrece la escuela, con la actitud y expectativas del profesorado y del propio alumnado, con las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa, con las metodologías utilizadas, con la organización del aula, con los reglamentos y las normativas de los centros, con la selección de unos u otros contenidos, etcétera.

Como se mencionó en los antecedentes de esta investigación, la incorporación del enfoque de género a la educación, no sólo implica poner atención en lo explícito, sino también en las prácticas pedagógicas de los/las docentes y otros mecanismos de socialización presentes en el ámbito educativo y que se plasman en el currículum oculto de género. Respecto a esto, Lovering y Sierra (1998) definirán al currículum oculto de género como: “El conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales, de y entre hombres y mujeres”³⁷.

En consecuencia el currículum oculto de género no es un hecho consciente, y no implica por parte de los/las docentes, necesariamente una decisión explícita de transmitir ciertos modelos y valores o estereotipos, sino que como señala Lovering y Sierra (1998), “esta instaurado de forma omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad”³⁸.

Es interesante percibir que el currículum oculto, contiene y define las condiciones culturales para el desarrollo personal al determinar los roles sexuales, las tareas, y las expectativas personales y sociales implicadas en cada rol, así como las

³⁷ Disponible en: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article237> (consultado el 31 de Julio de 2016)

³⁸ Disponible en: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article237> (consultado el 31 de Julio de 2016)

diferentes medidas de éxito o de fracaso que cada tarea social conlleva. En relación a esto, Lovering y Sierra (1998), señalan que:

“Aunque sea imperceptible y oculto, no es irreconocible; el currículum oculto de género juega un papel esencial para la socialización de los niños y las niñas, futuras personas adultas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento, “permitidos y seguros” según el sexo, y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas, para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social”³⁹.

De esta manera, será importante para esta investigación, situándonos desde el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico que pretendemos analizar, saber qué hacer con un currículum oculto, al momento de encontrar uno. La idea es que un análisis basado en ese concepto, nos permita hacernos conscientes de algunas cosas que hasta entonces estaba oculta para nuestra subjetividad (tanto para los sujetos investigados, como para el investigador mismo), por lo que para este análisis, será clave el poder develar el currículum oculto, en relación a las dimensiones de género y de sexualidad, presentes en los discursos de los actores que tienen fuerza gravitante en la puesta en marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, los profesores y profesoras homosexuales y lesbianas.

Esta situación, tiene que ver con la idea de que si conseguimos “develarlo”, se volverá menos eficaz o más eficaz, por lo que entro a suponer, que será esa “consciencia”, la que va a permitir alguna posibilidad de cambio. En este punto considero que los/las profesores/as deberían visibilizar que el aprendizaje, también está envuelto en relaciones de género y de sexualidad, de manera implícita o explícita, en donde nuestras creencias constantemente son mediatizadas a través de las relaciones que establecemos en el cotidiano vivir, con nuestros alumnos/as y mediante la manera en que el curriculum explicito sea problematizado a partir de nuestras propias creencias, valoraciones y expectativas y también desde nuestra propia sexualidad. En este sentido, adherimos a lo que

³⁹ Disponible en: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article237> (consultado el 31 de Julio de 2016)

señala Morgade (2011) quien indica que “el aprendizaje es también un desaprendizaje” (p. 196), por lo que será importante para esta investigación, el ir avanzando hacia un enfoque pedagógico crítico, lo que implica avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos en la escuela.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de tesis y su epistemología.

El marco epistemológico de esta investigación está fundamentado y situado desde una perspectiva feminista y *queer*. Dicha decisión está sustentada por el principio de poder dotar de significado y emergencia propia, a la subjetividad de los sujetos de estudio, en relación con los supuestos, valoraciones y expectativas del investigador. En un proceso intersubjetivo, dialéctico y abierto a cuestionamientos, el cual se fue desarrollando entre ambos, durante el proceso investigativo.

Esta elección fue tomada debido a que la epistemología feminista, sitúa a la experiencia de vida, como uno de los núcleos principales de su investigación. En esta perspectiva Harding (1987) señala que “un rasgo distintivo de la investigación feminista es que define su problemática desde la perspectiva de las experiencias femeninas y que, también, emplea estas experiencias como un indicador significativo de la “realidad” contra la cual se deben contrastar las hipótesis” (p. 21). En esta perspectiva, la presente investigación y en base a los objetivos que pretende alcanzar, surge desde mi propia experiencia como docente y sujeto homosexual. Lo que desde una perspectiva feminista, será fundamental en el posible impacto que esta investigación tendrá, tanto en la construcción de los contextos de investigación, como en el conocimiento a producir.

En relación a la epistemología feminista y como está sitúa a la experiencia de las mujeres en la construcción del conocimiento, quisiera referirme al hecho señalado por Harding, cuando se refiere a la elaboración de posibles inferencias erróneas que se pueden hacer, al suponer que “los hombres no pueden hacer contribuciones a la academia feminista”. Sobre dicho supuesto Harding (1987) es enfática al señalar que:

“La designación de “feminista” puede aplicarse a los hombres que satisfacen cualquiera de las normas a las que las mujeres deben ajustarse para obtener dicho calificativo” (p. 32).

Por lo que en base a esta afirmación y a la perspectiva que asume mi investigación, es que iré señalando a continuación, las relaciones que se van interceptando entre esta epistemología feminista y la problemática a resolver, los mecanismos de investigación que se asumen y los conocimientos que se espera emerjan tras el desarrollo de la propuesta investigativa.

En primer lugar es necesario señalar que esta investigación asume una postura que tiene como eje central, la dotación de valor significativo propio, al contexto de investigación y al proceso intersubjetivo a generar, en la mediación entre investigador y sujetos investigados. En este sentido, nos alejamos de posturas tradicionalistas y positivistas de hacer investigación (lógica logocéntrica), en donde el objeto a “conocer” se encuentra alejado y sin dotación de significado, esperando a ser “descubierto”.

Asumí por lo tanto, una perspectiva “situada”, esto quiere decir en palabras de Haraway (1995), que “los conocimientos situados requieren que el objeto de conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como un esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento objetivo” (p. 341). De esta forma, durante el proceso de investigación se esperó poder posicionar la emergencia de la subjetividad de los sujetos investigados, debido a que uno de los objetivos principales de la investigación, es el analizar las prácticas de sociabilidad de los y las docentes homosexuales y lesbianas, frente a la matriz heteronormativa escolar promovida por instituciones escolares, mediante el análisis de sus narrativas de vida.

Este enfoque pretende asumir que desde la “emergencia” de la subjetividad de los sujetos, en relación a la subjetividad del sujeto investigador, surja un conocimiento válido que permita conocer y explicar las vivencias marcadas por la heteronorma escolar en los y las profesores/as homosexuales y lesbianas.

Así, mediante el vínculo social generado con los sujetos de estudio y la conversación reflexiva desarrollada con estos, en relación a sus vivencias ligadas a su propio cuerpo, sexualidad e identidad de género en las instituciones escolares, se pretendió desde una perspectiva epistemológica feminista, generar una co-construcción del conocimiento, explicitando siempre desde mi rol como investigador, y cómo mi experiencia como profesor homosexual, me han permitido construir un entendimiento particular sobre la producción de la heteronormatividad en las escuelas y las implicancias que podría tener, el desarrollar y posicionar un enfoque didáctico que promueva desde las prácticas docentes, el despliegue de un accionar dirigido a cuestionar y subvertir dicha heteronormatividad escolar. Por esta razón y como señala Harding (1987), fue necesario “explicitar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales del investigador y, si es posible, la manera como ella o el sospechan que todo eso haya influido en el proyecto de investigación” (p. 25).

Es por el hecho de que no puedo separar mi propia subjetividad en ninguna etapa de la investigación, y en sintonía con una perspectiva feminista, que es necesario subrayar la idea promovida por Harding, quien señala que “las creencias y comportamientos del investigador forman parte de la evidencia empírica a favor (o en contra) de los argumentos que sustentan las conclusiones de la investigación. Y esta evidencia tiene que ser expuesta al análisis crítico tanto como debe serlo el conjunto de datos que suele definirse como evidencia relevante. La introducción de este elemento “subjetivo” al análisis incrementa de hecho la objetividad de la investigación” (Harding, 1987, p. 26).

Situar mis propias experiencias pedagógicas como profesor homosexual, mis acercamientos en torno a las temáticas de sexo/género a nivel teórico y vivencial, el cómo imagino desde mi subjetividad, el perfil disciplinario de prácticas docentes que promuevan una real deconstrucción de la heteronormatividad sexual y de género, desde las distintas disciplinas escolares, especialmente desde un énfasis vinculado a las ciencias sociales; es que la presente investigación pretende poder ahondar en una temática en particular, con la finalidad de generar un conocimiento válido, que sirva de manera constructiva al empoderamiento pedagógico y político

de los/las docentes homosexuales y lesbianas, como también de las diversas comunidades escolares.

En ese mismo sentido –debido a que entiendo a la investigación como una co-construcción- sostengo que, es y fue necesario vincular a los participantes en el proceso de análisis y en la revisión de cualquier contenido publicable que se derive de ello; finalmente estuve siempre dispuesto a generar un espacio para recibir cualquier reflexión o propuesta respecto los marcos éticos de mi investigación que sean sugeridos por los participantes, u otros.

Es por todo lo anterior, que la adopción de una epistemología feminista me fue de utilidad para que desde su distinción y su potencialidad, se pudiesen abrir procesos reflexivos entre los sujetos a investigar y el sujeto investigador. Al abrir un espacio que recoja la voz propia de los sujetos investigados y al ir generando un proceso de reflexividad, esperé que surgiera un conocimiento que permitiese un mayor entendimiento sobre la carga dotada de poder que significan los conceptos de “cuerpo”, “sexualidades” e “identidad de género” dentro de los contextos escolares, específicamente en los/las profesores/as homosexuales y lesbianas, como también, al resto de los actores que componen las comunidades educativas.

En segundo lugar, las motivaciones que me llevaron a adoptar una “perspectiva *queer*” para esta investigación, vienen por el hecho de posicionarme y situarme como sujeto homosexual. En donde mi experiencia académica vinculada a los “estudios de género” efectuada hasta este momento, me llevaron a plantear que las diversas experiencias, preocupaciones y desafíos que debemos enfrentar las personas no heterosexuales en general, son poco o para nada abordadas por las instituciones académicas en donde estos mismos saberes se pretenden ampliar y legitimar. Es por esta razón que comparto los planteamientos de Córdova (2011) quien señala que hablar de teoría *queer* o hacer teoría *queer* supone cierto acto de reivindicación política, indicando que:

“Hacerlo supone identificarse como queer, como marica (o como bollera según el caso) y esta identificación se hace necesaria sobre el fondo de una exigencia: posicionarse como un sujeto en el conocimiento, hacer explícito el lugar desde el que se habla [...] para reconocer el campo discursivo en el que uno puede emerger como sujeto y que constituye al mismo tiempo los objetivos que van a poderse observar [...]. Construir un discurso queer implica por lo tanto situarse en un espacio extraño que nos constituye como sujetos extraños de un conocimiento extraño, inapropiado, malsonante. Hacer y hablar de teoría queer es, en un cierto sentido, se suspende la autoridad de la disciplina académica y se la increpa desde uno de sus márgenes, con el objetivo de movilizar y desplazar ese margen” (p. 23).

En este sentido, el adoptar una “perspectiva *queer*” también implicó para mí, asumir una posición política como sujeto constructor o co-constructor de conocimiento. Bajo una línea de reivindicación al silenciamiento y lugar de abyección que como sujetos homosexuales y lesbianas, nos toca vivir dentro del contexto escolar vigente. Para ello, el utilizar una perspectiva *queer* como “lente analítico” implicó, ocupando las palabras de Judith Butler, “una forma de afiliación” (Butler, 2005, p. 323) pero esta afiliación a una red de conocimiento y/o comunidad no heterosexual, se asumió teniendo siempre presente que el término *Queer*, es una categoría que nunca se ocupará para describir y caracterizar de manera homogénea y esencialista a los sujetos que se pretende representar en mi investigación.

Espero que a partir de esta investigación, se pueda ir generando un proceso de reflexión en donde las propias significaciones sobre cuerpo, sexualidades y de género, sean pensadas y puestas en cuestión sobre los diversos procesos curriculares e institucionales que se “deben” desarrollar dentro de los espacios escolares, como también, a la generación de un conocimiento o posturas subversivas que sean plausibles de introducir dentro de la normatividad escolar, como sería, la formulación de un saber que oriente la construcción de una pedagogía nueva, una pedagogía crítica y cuestionadora, y porque no, una pedagogía feminista o una pedagogía *queer*.

3.2 Metodología.

Teniendo presente el supuesto de que la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. En donde a través de la reiteración de determinadas normas de género, se lograría que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como una producción social, cultural y pedagógica, es que en la presente investigación, se ocupó una metodología de carácter cualitativa, enmarcada dentro de una temática educacional con enfoque feminista y *queer*.

Ya que el objetivo de la investigación es analizar los mecanismos de sociabilidad de los y las docentes homosexuales y lesbianas, frente a la matriz heteronormativa, promovida por las instituciones escolares, a partir de sus propias narrativas de vida; se volvió necesaria la adopción de una metodología cualitativa, debido a que esta se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación. En este sentido “el enfoque cualitativo se caracteriza, en superficie por su apertura al enfoque del investigado [...] Se trata de un intento de “comprensión” del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propia y lo constituye” (Canales, 2006, p. 20). Es por ello, la metodología cualitativa se compatibilizó con los objetivos de mi investigación, debido a que ésta se enmarca dentro de una concepción epistemológica feminista, crítica y reflexiva.

De esta forma, adopté una postura de escucha investigadora, con la finalidad de generar un espacio en donde se posicionara la voz propia a los sujetos investigados. Es así, como la metodología cualitativa posibilitó la emergencia del habla de los sujetos en la instancia a investigar, “lo que emerge allí es una estructura, un ordenamiento, una estabilidad reconocible de lo social. El orden del sentido es lo que emerge, como estructura de significación articulada desde una perspectiva, la de la investigada, lo investigado” (Canales, 2006, p. 20.).

Por otro lado, el diseño en la investigación cualitativa fue de carácter emergente, “ya que cada decisión a incrementar en la investigación depende de la información previa” (Rodríguez, G., et al, 1999, p. 50), es decir, dicho diseño fue siendo modificado una vez comenzada ya la investigación. En este sentido la flexibilidad en esta investigación fue crucial, ya que como investigador, tuve que estar atento a posibles cambios a realizar durante el desarrollo de la investigación y que conllevaron a asumir diferentes posturas ante los hechos estudiados.

En la investigación adopté un enfoque biográfico-narrativo, el que se entiende como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar los relatos, a partir de diversas formas de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. Este enfoque puede ser comprendido también como una sub área dentro de la investigación cualitativa, en donde se da prioridad a lo “experiencial”, mediante la recogida de relatos (auto) biográficos, en una situación de dialogo interactivo, entre investigador/investigados, y en donde se espera se represente el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimientos del investigador, para su posterior análisis (Bolívar et al., 2001).

La decisión de adoptar este enfoque se realizó debido a que permitió dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los y las docentes, esto se debe a que ellos/as, narraron sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores/as narran. También, este enfoque en sí, fue un medio para que los y las profesores/as puedan tener la instancia de reflexionar sobre su vida profesional, en orden de apropiarse de la experiencia vivida, adquirir nuevas comprensiones de ellos/as mismos/as, como base para su posterior desarrollo personal y también profesional. En definitiva, considero que este enfoque fue el más valido para la investigación, debido a que me permitió construir conocimiento vinculado a los saberes educativos y feministas-*queer*, y nos abrió la oportunidad para que los/as profesores/as pudiesen comprender, a partir de sus propias voces, como ellos/as mismos/as viven su trabajo, pudiendo

tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos/as, o de su vida profesional (Bolívar, et al. 2001).

Por lo dicho hasta el momento, la selección de una metodología cualitativa, con un enfoque biográfico-narrativo, apeló al hecho de que ésta, permitió aproximarnos hacia una “comprensión” del otro. Pero no desde una lógica objetivista, sino que asumiendo la subjetividad como principio que condiciona al objeto como sujeto de estudio, en su relación con el investigador. Es por esto, que la metodología cualitativa, está directamente relacionada con la perspectiva feminista que se pretendió adoptar, ya que se comenzó la investigación desde ciertos supuestos particulares en base a concepciones teóricas de sexualidad y género. Desde estos supuestos y teorizaciones, en un proceso constructivo, nos fuimos abriendo (entre sujeto investigador y sujetos investigados) hacia determinadas problemáticas a indagar, las que por lo demás, están mediatizadas por mi propia experiencia personal como profesor homosexual.

De esta forma, se esperó construir un conocimiento de carácter parcial y situado (Haraway, 1994), sin intención alguna de establecer lineamientos explicativos susceptibles de ser generalizados de manera totalizante a todo un espectro de sujetos o grupos sociales. Sino que se pretendió llegar a un análisis de la “realidad” que surgiera de las características discursivas, de las posiciones y articulaciones a partir de las cuales nos aproximamos a lo que pretendemos “conocer”. Así, opté por la investigación cualitativa porque, desde una óptica interpretativa, se ajusta a los criterios de validación de los sujetos que participan en ella trabajando en el plano de los sentidos y significados, buscando alcanzar la estructura de observación del otro, es decir, me permitió generar un diseño investigativo inductivo, recursivo y flexible (Canales, 2006).

Así, procuré realizar una investigación de alcance analítico comprensivo que, como resultado, diera origen a un modelo teórico inductivo (desde los propios marcos de sentido de los participantes) que dé cuenta de cómo ellos/as significan

sus vivencias relacionadas a su cuerpo, sexualidad e identidad de género, dentro de las instituciones escolares.

Como señalaba, me propuse producir un conocimiento situado, pero desde nuestros cuerpos, desde nuestra imaginaria y nuestra experiencia corporal compartida entre profesores homosexuales y profesoras lesbianas. En donde esta experiencia mediatizada en el discurso emergido en la investigación, nos llevase a la construcción de un saber de carácter práctico y vinculante a las prácticas sociales de los propios sujetos investigados, lo cual por lo demás, se espera pueda tener un impacto dentro de una matriz discursiva y corporal liberadora, capaz de promover cambios desde lo subjetivo entre investigador/investigados, constituidos en relación.

Para esto, consideré necesario entrar en cuestión con las propias valoraciones, conceptualizaciones y supuestos, mediante un profundo involucramiento personal con el campo de estudio y los sujetos de investigación, poniendo en tensión, eso que podríamos considerar como la “realidad” asumida, con la realidad que se “construya” en el proceso investigativo y de emergencia del conocimiento.

De esta manera, pretendí llegar a un conocimiento que no solo emergiera del análisis de los discursos que pudiesen elaborar los individuos, desde un todo aislado a lo contextual, sino que intenté también incluir dichos contextos históricos y socioculturales en el desarrollo de la práctica investigativa, para producir un conocimiento que recogiera tales elementos contextuales. Como señala Sandoval (2013) “debemos sobrepasar la tesis construccionista de situar las narraciones en un tiempo y lugar, y dar paso al desafío metodológico de investigar el tiempo y el lugar como elementos narrativos con capacidad de significación” (p. 43).

Finalizo con la idea de poder contribuir con los resultados de esta investigación, a generar una reflexión teórica y práctica sobre la dimensión de las sexualidades y el género dentro de la educación. Reflexión en la que se espera poder devolver la palabra a quienes se supone, fueron “representados” en la generación del conocimiento, y en donde dicha reflexión pueda ser articulada en un proceso de

debate pedagógico que enriquezca tanto el saber individual como colectivo, lo que en palabras de Sandoval, constituiría “un acto de democratización y un acto de contextualización, en el cual el conocimiento hecho representación se somete a crítica, y a través de ella, reflexivamente vuelve a ponerse en acción” (Sandoval, 2013, p. 44).

3.3 La Muestra.

Para llegar a los participantes se realizó un muestreo gradual, es decir, se generó un arranque muestral inicial para luego definir la estructura de la muestra, mientras se desarrolló la investigación a partir de un muestreo teórico (Flick, 2004) el que se define como “el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge” (Glaser y Straus, 1967, en Flick, 2004) y tiene como características que la extensión de la población y sus rasgos no se conocen de antemano; existe una reconstrucción de los criterios de muestreo a medida que avanza la investigación; el tamaño de la muestra no se define de antemano y acaba al alcanzar la saturación teórica (Flick, 2004).

A modo preliminar, se excluyeron a aquellos sujetos que se autoidentifiquen como bisexuales, transexuales, transgéneros, debido a la amplitud de categorizaciones que ello implica, con la consecuente necesidad de encontrar marcos teóricos que permitieran explicar los diversos aspectos de construcción subjetiva de dichos sujetos, situación que por añadidura incidiría en la elaboración de nuestras variables de análisis, y que podría ser objeto de otra investigación en específico, con la rigurosidad analítica que ello merece. Es por esta razón, que la decisión descrita, permitió focalizar nuestro análisis, para así poder llegar a una mayor comprensión de la temática a investigar.

La decisión explicitada tiene sentido, en tanto existen una serie de categorizaciones de autodefinición que nominan a los sujetos cuyas vivencias quisimos investigar; en este sentido, para la investigación se convocó a sujetos que solamente se autoidentifiquen como homosexuales, gays, lesbianas (entendiendo a la auto identificación como un error necesario para la selección muestral). Teniendo en cuenta esto, a modo de arranque muestral, se contactó a dos participantes que cumplieran con uno o más de los siguientes criterios:

- a) Personas del sexo masculino y femenino que se autodefinan con una de las siguientes categorías: Homosexual, Gay, Lesbiana.
- b) Sean profesores(as) titulados.
- c) Tener entre 1 a 10 años de experiencia laboral en instituciones escolares como profesor(a) de aula.
- d) Tener sobre 25 años de experiencia laboral en instituciones escolares como profesor(a) de aula.
- e) Estar trabajando como profesor(a) de aula en colegios públicos o privados, laicos o religiosos.
- f) Estar trabajando como profesor(a) de aula en alguno de los siguientes niveles de enseñanza escolar: enseñanza párvularia, enseñanza básica, enseñanza media.
- g) Vivir en la ciudad de Santiago de Chile.

Los participantes del arranque muestral fueron contactados a través de personas de mi círculo cercano, quienes están vinculados a profesores/as homosexuales y profesoras lesbianas que trabajan actualmente en diferentes colegios de la ciudad de Santiago de Chile, y quienes a la vez, me proveyeron de contactos para sumar a cinco participantes más a la investigación (bajo la modalidad de bola de nieve), quienes cumplían con los criterios anteriormente expuestos.

Con la finalidad de llegar a más participantes, se redactó una convocatoria que fue publicada en distintas redes sociales, a partir de la cual se incluyeron a tres

personas que se contactaron vía correo electrónico para ofrecerse a acceder a un encuentro y concertar una entrevista. De esta forma, la muestra de esta investigación se conformó a partir de diez participantes, (debido a que con este número de entrevistas se alcanzó la saturación teórica). Cabe destacar que la convocatoria difundida en redes sociales, tuvo una gran acogida, pero por motivos metodológicos y procedimentales, se decidió a conformar una muestra basada en estos diez participantes, debido a que me permitieron construir un primer acercamiento analítico y su posterior saturación teórica. La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo en lugares de común acuerdo con los entrevistados/as, como cafés del centro de la ciudad de Santiago de Chile. Cada una de las entrevistas tuvo una duración de 1 hora y media aproximadamente, y en ellas profundizamos en diversos aspectos a partir de una pauta previamente diseñada para las entrevistas (ver anexo N° 3). Por motivos de confidencialidad, todos los datos personales y que pudiesen evidenciar la identidad de los participantes fueron modificados, a excepción de 1 participante que expresó mantener la utilización de su identidad para los análisis a efectuar.

3.4 Técnicas de recolección de la información

Comencé construyendo información con los participantes del arranque muestral y los que se fueron sumando posteriormente, a partir a partir del uso de la técnica de *historias de vida*, la cual se entiende como “narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores” (Bolívar et al., 2001, p. 28) En palabras sencillas, constituye una suerte de entrevista, en la que investigador-investigado se encuentran en una relación sujeto-sujeto/narrador-narratario y en donde se abre el espacio para que el participante pueda relatar al investigador uno o varios aspecto(s) de su vida. Considerando esto, es necesario tener claro que:

“La historia de vida normalmente se realiza como relato oral, a demanda de alguien, en una situación interactiva, por sucesivas reconstrucciones a posteriori sobre la totalidad de la vida o centrada en dimensiones temáticas específicas [...] La historia

de vida otorga la palabra viva a las personas para que, en una especie de currículum vitae (entendido éste como un curso de la vida, no en un sentido burocrático de acciones certificadas o justificadas), cuente la trayectoria de vida personal y profesional, con las múltiples experiencias que-en sus tiempos y contratiempos- han jalonado y configurado el itinerario de vida” (Bolívar et al., 2001, p. 36).

Por lo tanto, la elección de la técnica de historias de vida me permitió penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos a estudiar, en donde se efectuó un uso heurístico de la reflexividad, con la finalidad de transformar al sujeto informante en co investigador de su propia vida (Bolívar, 2001) y en donde consideré central para llegar a esto, la confianza que se generó en el espacio del encuentro entre investigador/investigados, confianza que influyó directamente en la profundidad de los relatos emergidos.

3.5 Entrevista Biográfica.

Para llevar a cabo las historias de vida, recurrí a la ejecución de una “entrevista biográfica”, debido a que a partir de estas, se podría adentrar en los modos y maneras con los que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado (Bolívar, 2001), por lo que ocupé las entrevistas biográficas debido a que tal como señala Jesús de Miguel (1996):

“Está compuesta de pequeños sucesos, historietas. Pero lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interacciones entre las historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido” (Jesús de Miguel 1996, en Bolívar, 2001, p. 35).

Como dije anteriormente, pretendí generar un conocimiento situado y co-construido con los sujetos a estudiar, por lo que fui desarrollando este tipo de entrevistas biográficas, con la finalidad de generar una producción de discursos enmarcados en una dialéctica entre narrador y entrevistador, en donde, no se intentó vanamente insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías

artificialmente construidas, sino más bien, ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte (en este caso, las escuelas), para poner de manifiesto así, los significados singulares de determinados casos, que-no obstante-pudieron aportarnos comprensión de otros similares, y en esa medida, tengan el poder de ser generalizables en algún grado (Bolívar et al., 2001).

He optado por utilizar uno de aquellos modelos de entrevista que se adaptan mejor a los intereses de la investigación de *historias de vida*, como lo es la “entrevista biográfica” o de “relato de vida”, para ello, fui construyendo información con los participantes del arranque muestral y los que se fueron sumando posteriormente mediante este tipo de instrumento de recolección de información.

Entendiendo a la entrevista, como una técnica de recolección de datos sobre una cultura o una comunidad en particular, por medio de una interacción verbal con los y las sujetos a investigar. Se trata de un proceso intersubjetivo en el cual el entrevistador y entrevistado, ambos en la calidad de sujetos, conforman una visión particular, una versión de los hechos en cuestión, de esta forma “la entrevista solo puede ser leída de una forma interpretativa, esto es, la información no es ni verdad ni mentira, es un producto de un individuo en sociedad que hay que localizar, contextualizar y contrastar” (Alonso, 1994, p. 2). Por esta razón, la información obtenida a través de esta técnica no corresponde exactamente a los hechos de la realidad “objetiva”, a partir del momento en que es posible la interpretación de los mismos por parte del informante y la reinterpretación posterior que realiza el investigador.

El motivo central de la selección de la entrevista biográfica como herramienta de investigación, fue para poder percibir lo que es importante en la subjetividad de los informantes: sus significados, sus deseos, sus imaginarios, sus perspectivas y definiciones; en suma, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. La utilización de esta técnica de recolección, me permitió, de esta forma, obtener una información contextualizada y holística, en palabras de los propios entrevistados/as y mediatizadas por el investigador.

La entrevista es una conversación con un propósito, pero la entrevista biográfica difiere de la mera conversación porque intenta ahondar en los pensamientos, sentimientos y experiencias vitales del entrevistado/a. Esto es posible porque hay características especiales en este tipo de instrumento, el cual es esencial en la investigación narrativa de las vidas, como lo señala Bolívar (2001), en la entrevista biográfica “el entrevistado o narrador, inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente. Como tal, supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida” (p. 159).

Por esta razón, la selección de esta herramienta de recolección de información, fue debido a que ella me permitió captar las significaciones que permiten a los sujetos hablar y describir los hechos desde sus propias experiencias de vida, en significación e interacción con el sujeto investigador, adoptando una posición de escucha atenta, apoyo y estímulo, y en donde a través de este instrumento “se espera emerja el habla fluida del entrevistado, a pesar de la violencia simbólica que supone contar a otro la vida propia” (Bolívar et al., 2001, p. 159).

Para precisar las características de la entrevista biográfica, y su importancia para esta investigación, se puede decir también, que es una variante de la “entrevista en profundidad”, como plantea Alonso (1994):

“La entrevista de investigación (en profundidad) se construye como un discurso principalmente enunciado por el entrevistado; pero que comprende también las intervenciones del investigador, relacionados a partir de lo que se ha llamado un contrato de comunicación, y en función de un contexto social o situación” (p. 6).

La selección de ésta, se debe a que permite captar las significaciones que llevan a la gente hablar y describir desde sus propias experiencias y vidas, en significación e interacción con el sujeto investigador. De esta manera, pretendí situarme en la investigación, adoptar una posición y compartir experiencias y significaciones con los sujetos a entrevistar, para así, poder generar instancias de comunicación que

llevaran a emerger la experiencia y vivencia de los sujetos, como también un saber significativo para ambos, en una relación contractual y dialéctica.

Las entrevistas biográficas se aplicaron a los distintos sujetos de la investigación seleccionados, divididos según los criterios explicitados en la muestra. En cada entrevista, se les dio la opción a cada entrevistado/a de elegir un seudónimo que los represente y resguardar de esta manera su completo anonimato. Esta decisión se tomó debido a que para muchos/as profesores/as homosexuales y lesbianas, el hecho de que su sexualidad sea conocida de manera pública, puede significar peligrosas consecuencias para sus vidas profesionales y personales (Lecky, 2009).

Cada una de las entrevistas fue transcrita y se realizó una devolución de ellas a los entrevistados/as, para que estos pudiesen verificar por sí mismos/as, el resguardo de su identidad, y de quererlo, me realizarán las sugerencias que estimasen necesarias para la omisión de esos episodios en donde ellos/as considerasen que se expuso directa o indirectamente su identidad.

La cantidad de sujetos a entrevistar, estuvo determinada por el punto de saturación que se generó en el proceso de recopilación de información, el cual fue determinado al momento de no obtener mayor información relevante a medida que se continuó entrevistando a más sujetos.

3.6 Técnicas de análisis de la información

Nuestro análisis de información tomó los datos obtenidos a partir de las entrevistas biográficas realizadas, ocupando el modelo de análisis denominado como Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Charmaz, 2010), debido a que este tipo de análisis permite ir rescatando la emergencia del discurso de los sujetos investigados mediatizados por la interacción con el investigador.

Es así, como en el análisis se adoptó una postura que transitó desde lo particular a lo general, por lo que la elección de la teoría fundamentada estuvo sustentada

en lo que señalan Manzelli y Pecheny, (2005), cuando indican que “esta denominación se refiere a que la construcción de teoría está basada en los datos empíricos que la sustentan, siguiendo un procedimiento de análisis inductivo” (Manzelli y Pecheny, 2005, p. 38).

La teoría fundamentada emerge en la interacción entre el investigador y los datos, por lo que con esta técnica de análisis se pudo ir identificando categorías y propiedades a partir de los elementos discursivos que surgieron de la lectura de las entrevistas. De esta manera y como señalan Manzelli y Pecheny, (2005), “El hecho de codificar datos cualitativos permite reconocer y recontextualizar los datos, permitiendo una lectura renovada sobre ellos” (p. 42).

Para el proceso del análisis, me centré en las siguientes acciones basadas en los planteamientos presentes en Charmaz (2010), las cuales se expresaron en: recopilar la información presente en las entrevistas en profundidad, luego se procedió a la identificación y clasificación de los elementos para la construcción de la malla temática, actividad que llevamos a cabo cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos, esto consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitieran clasificarlas en una u otra categoría de contenido (Rodríguez, G. et al, 1999). Posteriormente, continué el proceso de obtención de resultados y conclusiones en relación a los objetivos particulares de la investigación. Bajo la denominación de conclusiones aparecieron los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que se hizo de los mismos.

Las conclusiones no se encuentran presentes en el fin de proceso de la investigación, sino más bien, la encontramos de manera transversal en la misma. Sin duda, una de las principales herramientas intelectuales en el proceso de obtención de conclusiones, fue la comparación a partir de la revisión de la literatura teórica. Así, “la comparación permite destacar las semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría, y hace posible la formulación de sus propiedades fundamentales, a partir de las cuales puede llegarse a una definición, ilustración y verificación de esa categoría” (Fielding y

Fielding, citado en Rodríguez, G. et al, 1999, p. 215). Es así, como se llegó al proceso final de esta investigación, donde a través de las diferentes etapas anteriormente expuestas, se realizó una síntesis de los resultados obtenidos en un informe.

Recapitulando, para el análisis de la información recopilada, recurrí en base a la teoría fundamentada, a las siguientes acciones:

- 1) Transcripción de las entrevistas.
- 2) Devolución de las transcripciones a los entrevistados/as para su revisión y generación de sugerencias.
- 3) Construcción de códigos y categorías analíticas (cuyos productos son dimensiones y subdimensiones) provenientes de los datos, no de una preconcepción inferida a partir de hipótesis.
- 4) Uso de la comparación constante en cada una de las etapas de análisis.
- 5) Escritura de memos, nota, diagramas para la elaboración de las categorías y la definición de las relaciones o brechas entre estas.
- 6) Lograr el punto de saturación de todas las categorías analíticas.
- 7) Realizar una revisión de la literatura después de desarrollar un análisis de forma independiente a cada categoría. Literatura que se encuentra en mi marco teórico para ir generando las reflexiones analíticas para cada categoría.

Del recorrido anterior, para el análisis de los datos, utilicé los siguientes mecanismos para la codificación de la información:

1.- Codificación abierta: la cual implicó, la identificación de unidades básicas de significado en los discursos, a partir de un proceso de fragmentación, examen, comparación y conceptualización que se realizó entrevista a entrevista, con el objeto de poder encontrar aquellos conceptos que permitieran agrupar al conjunto de la información (Flores & Naranjo, 2013). Como producto final de estas

acciones, se obtuvo un esquema de clasificación jerárquica, en donde se identificaron conceptos y se descubrieron las propiedades y dimensiones de la información. Esta codificación se realizó hasta lograr la saturación teórica, es decir, hasta que no emergiera información nueva.

2.- Codificación axial: De manera paralela a la codificación abierta, se realizó la codificación axial, la cual corresponde a un procedimiento en que “la codificación ocurre alrededor de un eje de una categoría que se entrelaza con otras en razón de sus propiedades y dimensiones” (Strauss 1967 y Corbin, 2002, en Flores & Naranjo, 2013, p. 97). Aquí se reagrupó la información que se dispersó en la codificación abierta, así, el nombre escogido para una categoría se estableció para que representara y describiera de la mejor manera, lo que sucede en el área que se indagó

Este procedimiento se realizó a través de una matriz, donde se distribuyeron los aspectos de análisis y en las columnas los atributos relacionados con dichas situaciones.

3.- Codificación selectiva: implicó la construcción de un modelo de construcción de categorías a modo final, con la finalidad de utilizar la menor cantidad de categorías posibles para comprender el fenómeno a estudiar. Es un proceso de reducción en sintonía con la teoría disponible, en donde se esperó generar categorías con un alto valor selectivo (Flores & Naranjo, 2013).

De esta manera y en conjunto con las finalidades epistemológicas de esta investigación, respecto a la idea construir un conocimiento inductivo, construido y situado desde la propia experiencia y corporalidad de los sujetos a investigar, es que la teoría fundamentada nos dio la oportunidad de poder construir un conocimiento que emergiera desde los mismos sujetos, en donde se inició un proceso de emergencia de categorizaciones, como bien señalábamos, tendiente a analizar y problematizar, la emergencia de la subjetividad de los sujetos investigados, poniéndolas en cuestión con mis propias creencias y supuestos como investigador, en un proceso reflexivo y cuidadoso. Es por eso, que la teoría fundamentada se volvió relevante respecto a los objetivos de esta investigación,

ya que nos permitió asumir un proceso de alta reflexividad, pudiendo también llegar a hacernos cuestionar estas categorizaciones en el transcurso del análisis y en donde estas reflexiones nos guiaron hacia nuevas formas de recolectar datos o seleccionar nuevos sujetos para agregar a la investigación, y en concordancia al carácter emergente de esta investigación.

En síntesis la teoría fundamentada, me permitió construir una emergencia de categorizaciones, las cuales surgieron a partir de la información entregada por los sujetos de estudio, las variables asociadas a la selección muestral y que en relación entraron a construirse también con la subjetividad propia del investigador, lo que pretendió, rescatar el sentido de una epistemología feminista, que incluyera las distintas dimensiones en que ésta se encarna, siendo una de sus principales líneas: los conocimientos situados y parciales, el posicionamiento de la experiencia de los sujetos de investigación y el sujeto investigador, la puesta de la subjetividad como primacía de objetividad y la problematización de las relaciones de poder entre sujeto conocedor y sujeto investigado en la construcción del conocimiento.

3.7 Nuestros participantes

A modo de acercarnos a nuestros participantes, presentamos una breve descripción de cada uno ellos/as. Cabe destacar que la totalidad de nuestros entrevistados/as residen en la ciudad de Santiago de Chile, algunos/as han nacido aquí y otros se han trasladado en búsqueda de oportunidades laborales desde diversas regiones del país. De los diez participantes, nueve se encuentran actualmente trabajando en establecimientos escolares de diversas dependencias (Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados), y uno de ellos se encuentra alejado del sistema escolar, desempeñándose actualmente como activista en una organización de diversidad sexual de la capital. Nuestros participantes, también se caracterizan por desempeñarse como profesores/as de aula en distintos niveles y tipos de establecimientos, (seis de ellos/as se

desempeñan como profesores/as de enseñanza media y tres como profesores/as de enseñanza básica), tres de ellos/as trabajan en establecimientos de tipo confesional católico y seis de ellos/as en establecimientos de carácter laico.

Eduardo: Es profesor de Lengua Castellana, tiene 28 años, homosexual, lleva 6 años desempeñándose como profesor en un colegio de carácter humanista y técnico profesional de dependencia municipal y laico. Realiza clases desde primero a cuarto medio, en cursos de tipo mixto (sexo masculino/femenino), siendo la modalidad técnico profesional, signada por la mayor presencia de estudiantes varones según él nos indicó. Sus principales argumentos para dedicarse a la profesión docente fueron la motivación ejercida hacia él, por parte de sus profesores durante la etapa escolar, situación por la que decide estudiar pedagogía, y tal como él señaló, como una forma también de “devolver la mano” al sistema educativo y a las nuevas generaciones de estudiantes. El colegio donde actualmente trabaja, y donde se ha desempeñado durante sus 6 años de carrera, es el mismo colegio donde él fue estudiante, por lo que muchos de sus actuales colegas fueron sus profesores cuando él cursó sus estudios básicos y medios ahí.

Carlos: Profesor de Ciencias Naturales y Biología, tiene 31 años, homosexual. Realiza la asignatura de Biología desde primero a cuarto medio en un establecimiento escolar de carácter particular subvencionado (mixto) de orientación católica. Como sus principales motivaciones para el ejercicio de la docencia, destaca su pasión por las ciencias, por el querer enseñar y ocupando sus palabras, por el querer que una persona que dice “no saber” pase a ser una persona que “sabe”. Considera que desde pequeño ha tenido habilidades para comunicar ciertos temas, pero que su decisión por dedicarse a la pedagogía fue ya en una etapa más adulta de su vida. Comenzó a trabajar el año 2014 en colegios de la ciudad de Concepción, haciendo reemplazos temporales, y también se dedicó a hacer docencia en una universidad de la misma ciudad. Se trasladó a la ciudad de Santiago en búsqueda de mayores oportunidades laborales, radicándose en la ciudad, ampliando sus círculos de amistad y de contactos.

Simone: Profesora inglés, de 25 años. Al momento de egresar de la universidad, trabajó durante un tiempo en empresas, para luego dedicarse a la docencia con personas adultas. Al momento de la entrevista, se encontraba trabajando ya por dos años, en un establecimiento de dependencia municipal, femenino y de enseñanza básica en la ciudad de Santiago, en donde realiza clases en segundo ciclo básico. Nos señaló que se considera una persona creyente en la religión evangélica y también nos relató que ella “descubrió” su sexualidad (lesbiana) en una etapa que ella considera como “adulta”, indicándonos que su sexualidad está abierta a “modificarse” y a no “encasillarse” dentro de un futuro. Considera que el dedicarse a la pedagogía provino por un gusto personal hacia los idiomas y a sus habilidades para comunicarlo. Nos relató también, que antes de integrarse al establecimiento escolar en donde ella actualmente trabaja, fue un tema conversado con su actual pareja, el hecho de querer o no ocultar su sexualidad, ante lo que ella señaló, no querer hacerlo, debido a los costes personales que esto le ha implicado en su vida.

Millaray: Profesora de Lengua Castellana en enseñanza media, lesbiana y de 31 años de edad. Tiene 8 años de ejercicio de la profesión docente, desempeñándose durante ese tiempo en distintos tipos de colegios (católicos y laicos). Ha trabajado con su pareja (mujer) en determinadas ocasiones, siendo absolutamente visible ante sus pares y estudiantes. Considera que su sexualidad nunca ha sido una problemática para ella y manifiesta no tener inconvenientes en señalarla al resto. Las historias de vida que ella nos relata, transitan en su mayoría, durante su estancia en un colegio particular subvencionado de tipo católico, y en su actual trabajo de carácter laico.

Oscar: Profesor de Lengua Castellana en enseñanza media, 32 años, homosexual. Al momento de acceder a la entrevista se encontraba desempeñándose en un establecimiento de carácter particular subvencionado de tipo técnico-profesional, con un alto índice de vulnerabilidad social. Egresó hace 2

años de la carrera de pedagogía, habiendo cursado otras carreras anteriormente, para luego, confirmar su decisión por la docencia, debido a su afinidad por las comunicaciones y a la lingüística. Ha participado como activista en varias organizaciones civiles vinculadas a la diversidad sexual, pudiendo llevar parte del mensaje de dichas organizaciones, a su actual lugar de trabajo, en donde ha tenido una grata recepción por parte de sus pares, tal como él nos relató.

Alan: Profesor de enseñanza básica, con mención en Lenguaje y Comunicación y mención en Historia y Geografía, Homosexual. Tiene 26 años, nos señaló durante la entrevista que proviene de una familia de ascendencia mapuche, y que para él, sus raíces familiares y la cultura mapuche, son un aspecto significativo en su vida, como también, que para su familia, el hecho de que él se dedique a la pedagogía, es algo valorado, debido a que es visto como una instancia de superación y contribución a la comunidad. Lleva dos años de trabajo dentro del sistema escolar, y al momento de la entrevista, se encontraba desempeñándose como profesor de segundo ciclo básico, en una escuela de carácter municipal y laica.

Violeta: Profesora de Matemáticas y Ciencias en enseñanza básica, segundo ciclo. Lesbiana, tiene 36 años, y 10 años de ejercicio como profesora en establecimientos escolares. Se ha desempeñado durante toda su carrera en instituciones confesionales católicas y al momento de la entrevista, sus relatos dan cuenta de sus vivencias en un establecimiento perteneciente a una congregación ultraconservadora de la iglesia católica, donde actualmente trabaja, el cual está inserto en una de las comunas más vulnerables de Santiago. Sus narrativas dan cuenta de las tensiones que ha implicado para ella, el habitar dentro de esos espacios de altas cargas morales y sancionadoras respecto a su propia sexualidad y ante lo cual, nos señaló que estaba pronta a abandonar dicha institución.

Pedro: Profesor de Historia y Ciencias Sociales en enseñanza media, homosexual, de 28 años de edad. Tiene 4 años de ejercicio docente, y desde que

egresó de la universidad, se encuentra trabajando en un establecimiento de carácter particular subvencionado de tipo confesional católico, en un sector socioeconómicamente aventajado de la ciudad. Se define como agnóstico y como un sujeto que dentro de su etapa universitaria, encontró que desarrolló un discurso politizado y crítico respecto a la realidad social y económica del país, encontrando el sentido de la educación como mecanismo transformador, asumiendo que la realidad docente, es una realidad en sí misma compleja.

Andy: Profesor de Artes Visuales en enseñanza media, con 6 años de experiencia docente, tiene 31 años de edad, homosexual. Nos señaló que el hecho de dedicarse a la pedagogía de las artes, le hace tener mayores libertades para expresarse de manera corporal y también discursiva, además, del hecho de rodearse de un círculo de personas (fuera y dentro del establecimiento escolar) en donde su sexualidad no es un tema cuestionado ni sancionado. Sus narrativas transitan dentro de lo que es su actual trabajo, en un establecimiento de carácter particular subvencionado, relatándonos distintos momentos que van entre el cómo fueron sus vivencias al inicio de su carrera docente, hasta el momento presente de la entrevista.

Dimarco: Profesor de Historia y Ciencias Sociales, homosexual, 27 años de edad. Se ha desempeñado en establecimientos educacionales por un corto periodo de tiempo, luego de su egreso de la universidad. Siente que las instituciones escolares lo han ido marginando, debido a que no cumple con las características que se “espera” para un profesor en el actual sistema escolar. Actualmente es activista de una organización de diversidad sexual, dedicándose al área de documentación de fuentes históricas y bibliografía especializada en temáticas LGBTI, manteniéndose alejado de las aulas y del sistema escolar en general. La decisión de incluir sus vivencias en esta investigación, tiene que ver con el hecho de evidenciar cómo ciertos sujetos han sido y son excluidos por el sistema escolar.

A modo de resumen, presento la siguiente tabla con las principales características de nuestros entrevistados/as:

Participantes	Edad	Sexualidad	Profesión	Años de ejercicio docente	Dependencia escolar
Eduardo	28	Homosexual	Profesor de Lengua Castellana	6	Municipal
Carlos	31	Homosexual	Profesor de Biología	4	Particular Subvencionado
Oscar	32	Homosexual	Profesor de Lengua Castellana	2	Municipal
Alan	26	Homosexual	Profesor General Básica	2	Municipal
Pedro	28	Homosexual	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	4	Particular Pagado
Andy	31	Homosexual	Profesor de Artes Visuales	6	Particular Subvencionado
Dimarco	27	Homosexual	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	1	Particular Subvencionado (actualmente retirado)
Simone	25	Lesbiana	Profesora de Inglés	2	Municipal
Millaray	31	Lesbiana	Profesora de Lengua Castellana	8	Particular Subvencionado
Violeta	36	Lesbiana	Profesora de Matemáticas	10	Particular Pagado

4. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Las siguientes categorías de análisis corresponden al reflejo de un ejercicio reflexivo y de conversación, entre los profesores y profesoras que fueron parte de esta investigación. Con ellas y ellos, recorrimos un viaje en el que transitamos - muchas veces de la mano-, por diversas experiencias, creencias, cuestionamientos, anhelos, pero sobre todo también, emociones y sentimientos. Cada una de sus historias de vida, corresponden a una mirada única y particular, de lo que significa hoy, ser profesor homosexual o profesora lesbiana dentro del sistema escolar chileno. Miradas y recorridos, mediante los cuales exploramos, recordamos y revivimos diversos episodios en los que cotidianamente nuestros cuerpos encarnan las implicancias del habitar un espacio altamente cargado de simbolismos, tradiciones, expectativas y normas cimentadas en la heterosexualidad, las que se van re-produciendo mediante diversos *habitus* diferenciadores y singulares, relatados en cada una de las narrativas de vida que aquí confluyeron, y a través de las cuales, esperamos contribuir en su problematización y situación política.⁴⁰

Cabe señalar, que las entrevistas efectuadas tuvieron como punto de partida, al conocimiento mutuo, el que se fue trazando desde mi recorrido personal como profesor homosexual, en relación con las diversas experiencias y vivencias emergidas del otro u otra docente. Vivencias en donde muchas veces, nos vimos envueltos en una especie de “laberinto de espejos”, en el cual tomamos distintas rutas y caminos de análisis biográfico, y en los que comúnmente nos vimos reflejados el uno con el otro, ya sea por los historiales de vida similares, o porque muchas veces, fuimos cuestionando y pensando, respecto a las posibilidades y anhelos a construir (nos) dentro de la realidad escolar en la que cada uno/a se ha posicionado.

⁴⁰ Reiteramos la idea feminista de “lo personal es político”, ya que de lo que aquí se expondrá, tiene que ver con diversas vivencias de opresión personales, pero que a la vez, son compartidas con otros sujetos. Por lo tanto, su tratamiento no debe quedar ubicado en el territorio de lo “anecdótico”, sino que debe visibilizarse el alcance colectivo de las diversas opresiones a las aquí se harán alusión.

Las biografías que aquí confluyen, tienen un elemento en común: su diversidad. Esta diversidad floreció en todo momento, durante cada una de las entrevistas, ya sea porque los discursos relatados son el reflejo de una realidad e historia única e irrepetible, pero que a la vez también, hacen eco de situaciones e imaginarios compartidos con los otros discursos docentes. Este elemento, es necesario explicitarlo, ya que en ningún momento de esta investigación se recurrió a algún tipo de estrategia metodológica que se sustentara en dinámicas de carácter grupal, para la recolección de la información.

También, esta misma diversidad discursiva, es el evidente reflejo de cómo las diferentes dimensiones que componen a la construcción y devenir individual de cada sujeto, se nutren a partir del cómo se piensan, se sienten y se corporizan de manera particular, determinados ejes de construcción subjetiva, tales como, la sexualidad, la clase social, la etnia, la religión, la adscripción política, el activismo, el género, la edad o el contexto escolar en el cual, cada profesor y profesora trabaja o trabajó.

Sin embargo, esta diversidad de historias de vida confluyen en un análisis dividido en tres categorías, las que deben comprenderse como un camino abierto y fluido en diversos sentidos. Como un ir y venir, la vida misma que se relata a partir de cómo se enfrenta el día a día, y los anhelos y deseos hacia el futuro en el ámbito escolar. Estas categorías son parte de un ejercicio reflexivo, en donde parte de mis experiencias personales como profesor homosexual y los recorridos de vida de los entrevistados, se entrelazaron y dieron como resultado los análisis que aquí se dan cuenta.

4.1 EL HABITAR-SEXUAL DEL DOCENTE LESBIANA/HOMOSEXUAL: ENTRE MIEDOS Y (AUTO) SILENCIAMIENTOS EN LA ESCUELA.

Como primer elemento evidenciado, emerge la existencia de cierto consenso, entre la mayoría de los discursos docentes, quienes señalan que las instituciones escolares en donde se desempeñan o se han desempeñado como profesores/as, se caracterizarían por ser territorialidades altamente cargadas de

normas y discursos, a través de las cuales, la heterosexualidad emergería y envolvería día a día a la cultura escolar.

La heterosexualidad es manifestada por los docentes, como un referente inmanente dentro de las escuelas, en donde la propia sexualidad de ellos/as, sería **(auto) censurada** por la existencia de un miedo real o imaginario frente al posible **castigo y sanción moral** al que se exponen o expondrían, en caso de dar a conocer (de manera total o parcial), las características de su propia existencia sexual con los otros miembros de la comunidad escolar.

Este castigo, se instalaría en los cuerpos de los/as docentes, mediante la adopción de diversas estrategias de (sobre) vivencia que señalan ir desarrollando, debido a la exclusión y marginación a la que ellos/as están o estarían expuestos, dadas las características heteronormativas que se desplegarían dentro las instituciones escolares.

Dichas características, los/as profesores/as indican que se (re)producen desde múltiples maneras en la escuela, ya sea desde discursos y prácticas explícitas, como también, a partir de los abundantes silencios y omisiones hacia las expresiones de vida que se escapan de la heterosexualidad. En definitiva, el castigo y sanción moral hacia los/as profesores homosexuales y lesbianas, sería parte de un proceso de “hetero-normalización” de las conductas de todos los sujetos que conviven dentro de las escuelas (Britzman, 2002), proceso del cual, los profesores homosexuales y lesbianas no podrían escapar.

De esta forma, y en concordancia con lo que señala Wittig (1992), la heterosexualidad como régimen de control, favorecerá la existencia de temores reales o imaginarios en la subjetividad de los y las docentes homosexuales y lesbianas. Temores que como analizaremos, están signados por el recorrido biográfico e individual de cada uno/a de los entrevistados/as que formaron parte de esta tesis. Por lo tanto, no será lo mismo el vivir como profesor homosexual (“fuera del closet”) en un colegio particular y católico, ubicado en un sector socioeconómicamente alto de la capital, que el ser un profesor homosexual (“dentro del closet”) en un colegio de carácter municipal y gratuito, como también,

no será lo mismo el vivir como una profesora lesbiana (“fuera del closet”), en un colegio tradicional y exclusivo para el sexo femenino, que vivir como una profesora lesbiana (“dentro del closet”) en un colegio de elevada vulnerabilidad social, insertado en la periferia de la ciudad de Santiago.

Dicho esto, cada realidad contextual y situada, crea y recrea las posibilidades y limitaciones a la que los sujetos dicen estar expuestos/as. Lo anterior, es necesario evidenciarlo, debido a que los análisis que aquí se expondrán, no tienen por finalidad el proponer patrones de conducta homogéneos ligados a los profesores/as homosexuales y lesbianas, por lo tanto, **no son** en ningún caso, generalizables al “todo” de la población LGBTIQ dedicada al ejercicio docente en Chile.

Más bien, las biografías que aquí se posicionan, pueden y deben ser leídas como constataciones de determinadas rutas de vida lésbico/gay, en las que de manera individual, cada quien (como lector), puede decidir sentirse o no reflejado/a, ya sea desde el “espejeo” mismo que estas vivencias pueden llegar a generar, o desde la posición crítica a construir(nos), mediante la empatía ligada a los hechos, situaciones y deseos que los/las profesores/as homosexuales y lesbianas manifiestan vivir cotidianamente.

Como bien decía, los y las docentes señalan que el vivir-se como sujeto gay/homosexual/lesbiana dentro de la escuela, es algo que está atravesado por múltiples factores, en donde la heterosexualidad emergería como un discurso regulador, castigador y silenciador, y a partir de lo cual, indican poner en práctica diversas estrategias de **(sobre)vivencia**. Dichas estrategias son las que analizaremos aquí, para ello, evidenciaremos y problematizaremos en los factores que las atraviesan.

Como se verá, estas estrategias no siempre son estables y fijas, pueden llegar a ser intercambiables y a ponerse en práctica desde múltiples lugares y enunciaciones. No siempre son directas, a veces hablan desde el cuerpo y en silencio, a veces utilizan la voz, a veces gritan, a veces encuentran aliados dentro de las escuelas, y a veces prefieren callar o son acalladas por los demás.

4.1.1 El miedo: *¿Se me nota?* temores reales o imaginarios frente al “*pasar piola*”

La mayoría de las narrativas de los y las docentes, presentan elementos claros que nos llevan a señalar, la existencia de determinados miedos reales y/o imaginarios, frente al hecho de que su propia sexualidad sea de conocimiento público dentro de las escuelas. Estos miedos, respecto al conocimiento o visibilidad sexual, adquieren muchas veces características diferenciadas, según quien las dice y donde dice percibirlos. Respecto a ello, aquí no entraremos a analizar las características de la subjetividad o racionalidad de cada sujeto/a, sino más bien, iremos evidenciando las características de estos miedos, y el cómo ellos, irán moldeando los discursos y la sociabilidad misma de quienes dicen manifestarlos.

Como primer elemento, se hace presente la existencia de determinados discursos sociales en las narrativas de los/as docentes, discursos que reflejan las características de una cultura dominante, a partir de la cual, se recoge la concepción heteronormativa que demarca los límites de lo *legítimo/ilegítimo*, lo *aceptable/despreciable*, lo *normal/anormal*, en términos de comportamiento e identidades sexuales.

En base a estas demarcaciones, la mayoría de los/as profesores homosexuales y lesbianas entrevistados/as, señalan que la identidad del sujeto homosexual/lesbiana estaría siendo aún representada socialmente, como un comportamiento de carácter “**prohibido**”, lo que propiciaría en ellos/as, la emergencia de determinados miedos, respecto al hecho de que su sexualidad sea conocida y sancionada dentro de la escuela.

Estos miedos, se encontrarían situados a partir de las lecturas que los otros (docentes, directivos, apoderados, alumnos/as) pudiesen llegar a realizar respecto al vínculo de su homosexualidad/lesbianismo con su ejercicio de la profesión docente. Unos otros, que en definitiva, pudiesen llegar en algún momento a ejercer el castigo y/o sanción moral hacia ellos/as.

Así lo indica Alan (26 años), planteando que:

“Nunca me he confesado abiertamente como homosexual con los estudiantes. Yo tengo ese resguardo, ¡con los chiquillos no!, si hay rumores, ¡yaa que hayan rumores!, pero con los estudiantes ¡jamás!, con los profesores sí, pero con los estudiantes yo tengo ese cuidado (...) Porque además, me pongo en la situación de que puedo tener problemas con los apoderados, porque los apoderados son los de los celos, las generaciones actuales, me he dado cuenta, que han evolucionado, han cambiado para bien, en el sentido de aceptar la diversidad (...) pero los apoderados no”

Dimarco (27 años), por su parte cree que:

“si uno se enfrenta, tiene que estar consciente de que se va a enfrentar al entorno más cercano del alumno, y muchas veces, los papás no están dispuestos a entender que tienen un profesor homosexual po. ¡Yo creo que no todos están preparados para eso! (...), uno tiene que ser bien consciente de que va tomar costos y beneficios”

Andy (31 años), también señala:

“Al inicio tú quieres ser una persona lo más uniforme posible, quieres como encajar dentro del colegio, quieres conseguir el trabajo, quieres mantenerlo, no quieres lidiar con un prejuicio de los demás, entonces, en la primera instancia tú tienes que mantener como ese disfraz po, de persona heterosexual (...) llegar, tratar de ser una persona lo más neutra posible, ¡tampoco quería ser el macho “zorrón” del colegio!, pero quería ser lo más neutro posible, quería llamar la atención lo menos posible, cuando empecé como profe...cachai, porque no sabía a qué me enfrentaba”

De lo evidenciado, la figura del sujeto homosexual, estaría contenida dentro de un discurso en donde su existencia sería vista por los demás, con cierto grado de “sospecha” y “cuestionamiento”, a partir de un ojo crítico e inquisidor que sitúa a la heterosexualidad como “la norma” de lo vivible, que delimita y regula a la vez, los

comportamientos sexuales que serían “validos” y permitidos dentro del espacio escolar (Weeks, 1992).

Ante ello, el miedo a lo desconocido, el miedo a los otros y el miedo a lo que pudiesen llegar a pensar, decir y hacer esos otros, contribuiría a la emergencia de una presión social, que muchos docentes dicen interiorizar y corporizar, respecto al tener que desarrollar un determinado tipo de existencia, en donde sus comportamientos (corporalidad) y discursos, estén en sintonía con el binarismo de género masculino/femenino heterosexual. En otras palabras, el tener la obligación del “ser hombre” y del “ser mujer” en base a las características y estereotipos socialmente esperados para cada uno/a según su sexo anatómico correspondiente (una correlación entre el cuerpo, género y deseo heterosexual).

Es por eso, que para muchos profesores homosexuales y lesbianas, se les convierte en una necesidad de “sobrevivencia”, el tener que recurrir a estrategias de “mimetización” y “camuflaje” heterosexual, ya sea, a través de lo que ellos/as dicen “decir” (discursividad), como también, a través de lo que ellos/as dicen “hacer” (corporalidad), con su cuerpo y performance de género dentro de la escuela.

Estas estrategias, son señaladas por los/as profesores/as, como un mecanismo a poner en práctica, debido a la necesidad que tendrían algunos/as de tener que “**pasar piola**” ante los ojos inquisidores y moralizantes de los demás, y evitar así, dentro de lo posible (y de acuerdo a sus propias posibilidades individuales), cualquier manifestación que sea prohibitiva o cuestionadora hacia su existencia como sujeto homosexual/gay/lesbiana dedicado/a al ejercicio docente.

De esta forma, emerge la figura del “yo” como un opuesto a lo “normal” y a lo “esperado”, un “yo” contranatural, inmoral y subordinado. El profesor/a homosexual/lesbiana que manifiesta estos miedos, evidencia también, las características de una existencia abyecta como diría Butler (2005), posicionándose como un “yo” situado a las afueras de las fronteras que delimitan el espacio de lo “normal”.

Así lo expresa Pedro (28 años), quien evidenció la existencia de estos miedos que comenzaron a emerger, apenas él diera partida a su primer trabajo como profesor. Manifestando que:

“Después de hacer mi práctica ahí, me dijeron que me iban a dejar como profe de historia en el colegio, y ahí me motive y claro, ahí me contrataron al otro año y ahí empezó el tema del cuestionamiento. Porque claro, tu empezai a vincularse con los distintos actores del colegio, ósea más que con los estudiantes, mi primer conflicto fue con mis colegas, yo siempre le preguntaba a mis amigos de fuera del colegio ¿se me nota o no se me nota?, y me pasaba ese rollo, ósea el colegio me empezó a “paquear” mi forma de ser”

Dimarco (27 años) relata que: *“yo tampoco quería que se me notara que era maricón cachay, entonces entre esta cuestión de que yo me vestía medio exagerado y todo y tratar de mantener el control de una masculinidad, era difícil para mí”*

Alan (26 años):

“Cuando yo egrese de la universidad el 2014, yo ya estaba asumido como homosexual, pero para mí fue complicado como la compatibilidad con el ejercicio docente, por todos los prejuicios que hay, de que somos violadores, de que somos cochinos y que por eso, prácticamente no podemos ejercer, pero también para mí había un tema en mostrarlo, si no hay nada malo, nada negativo, entonces para mí era una paradoja esa situación”

Oscar (32 años) de manera similar indicó:

“Cuando comencé a hacer mi práctica, en tercero de la universidad (...), en ese momento inicialmente, tenía el miedo o el prejuicio de que tal vez se me “notara” el ser gay, porque igual estaba recién empezando (...) porque existen o existían también, ciertos tabús o yo tenía preestablecido eso”

Violeta (36 años) planteo algo similar, respecto al lugar de trabajo en donde ella actualmente se encuentra, señalando:

“En esta escuela católica, tengo hartoo feeling con los cabros, a pesar de que soy bien estricta en lo académico, y si tú me preguntas, ¡claro!, yo trato de pasar piola siempre (...) ¡yo pasaba muy piola!, iba a trabajar solamente”

Carlos (31 años) por su parte señaló:

*“Es complejo, porque no podría estar tranquilo, si se llega a decir “ahh el profe es gay”. Porque yo veo que otras profesiones, ¡y me da rabia! como por ejemplo, ingeniero o médico, ¡les da lo mismo!, ¡nadie los va a juzgar!, si el médico te salva la vida si es gay o heterosexual, porque no afecta su trabajo, pero acá, llega un apoderado reclamando, como son tan cerrados e ignorantes, digamos en el tema, que para un apoderado, un profesor homosexual prácticamente o se lo va a pegar a los niños o se los va a violar prácticamente, **En: ¿esos comentarios tú los has escuchado o es un discurso que tú crees anda dando vueltas?***

Mira por lo menos donde yo empecé e hice la práctica, hubo alumnos que hicieron comentarios, y los papás como tienen plata, en un colegio que es particular, de hecho a mí me iban a contratar para quedarme ahí, ¡y no! porque hubo padres que reclamaron, porque dijeron textualmente que ellos ¡no querían que un profesor homosexual les enseñara a sus hijos! (...) La profesora de departamento me dijo eso, que los papás habían reclamado”

Los miedos imaginarios, en el caso de Carlos, se vuelven carne, del miedo se pasa a la rabia, debido a que las sospechas de rechazo se transforman en realidad, situación que delimitará sus posibilidades laborales y demarcará sus futuras formas de vincularse dentro de los espacios escolares.

Eduardo (28 años), por su parte, nos comenta cómo en este intento del querer “pasar piola”, el propio cuerpo puede actuar como limitante. Lo que se refleja al momento de relatar diversos episodios ocurridos durante su primer acercamiento a la docencia escolar.

“En la práctica, siempre entrábamos de a dos, y justo me toco entrar de a uno, y me toco hablar a mí, y recuerdo que unos gemelos, ¡jodiosos! Los cabros pesados

en segundo medio, se burlaron de la voz, entonces para mí fue chocante, entonces de ahí fue como...! Ahhh... mi voz es lo que a mí me desagrada de mí!"

Lo evidenciado en las narrativas docentes, refleja cómo la heterosexualidad normativa y hegemónica, contribuye a la construcción de determinados imaginarios ligados al miedo, en la subjetividad de los/as docentes, evidenciándose la exterioridad de la homosexualidad respecto a su otro opuesto, la heterosexualidad. De esta forma, muchos docentes homosexuales aluden a diversos miedos, en algunos casos reales (sustentados en vivencias) o en otros casos imaginarios (sustentados en las representaciones sociales hegemónicas respecto a la homosexualidad). Lo que no hace más que reflejar, la imposición de un ideal de sujeto dedicado/a al ejercicio docente, un sujeto que idealmente cumpla con los requisitos del ser hombre/masculino/heterosexual, o del ser una mujer/femenina/heterosexual. Imposición que repercute incluso, en el rechazo a las características del propio cuerpo o en su expulsión misma del espacio escolar.

Sin embargo, también hay historias de vida que se fugan de esta colonización heterosexuada de las subjetividades, esto ocurre en algunas ocasiones, cuando la historia personal del/la docente influye en la construcción de lo que aquí llamaré como ***"prácticas de empoderamiento sexual"***⁴¹. Estas prácticas, en algunos casos, emergen luego de varios años de ejercicio docente, o en otros, se posicionan desde la primera inserción al sistema escolar.

Simone (25 años) así lo evidencia, al señalar:

"Yo salí de mi casa con toda la verdad por delante y es algo que voy a mantener. Si no les gusta, no les gusta, no tengo porque andar abanderada, pero si no voy a mentir (...) y es una política que me metí, así para mi vida, ¡no mentir más! En algún momento lo hice y fue perjudicial, fue doloroso para mi gente cercana"

⁴¹ Entenderemos por empoderamiento sexual, como un proceso de adquisición de poder, autonomía y capacidad de decisión de los individuos en ámbitos de interés comunitario y en los relacionados con sus propias vidas, cuerpos y sexualidades. (Para la utilización del concepto de empoderamiento, se ocupó como referente a lo planteado por CIEG, Modulo Género, Desarrollo y Planificación, 2010. Universidad de Chile)

Millaray, (31 años) por su parte, relató que:

“No llegué con el cartel [al colegio], pero igual se me nota, jamás me he preocupado de ocultarlo (...) sí, ¡yo no paso piola! y jamás me importo pasar piola, como que para mí nunca fue tema, entonces estuvo ahí y siempre lo ha estado”

De manera similar, pero a partir de un tránsito, entre lo que se decía “temer” en un principio (durante los primeros años de ejercicio profesional docente), frente a lo que se dice “temer” en el presente, se evidencia una “migración” de los miedos relatados en las biografías de determinados docentes homosexuales y lesbianas.

Algunos miedos quedan relegados a un pasado-pisado, pero en otros casos, los miedos solo emergen ante determinadas situaciones y no de manera constante en un cotidiano vivir-se.

Así lo expresa Pedro (28 años) quien nos relató:

“Al principio [me sentía] incomodo, como perseguido, de que me podían echar, como... ¡que lata de tener que enfrentar esto!, ¡que sea tema eso!, pero ahora, que llevo más tiempo, no estoy ni ahí, me da lo mismo, hasta yo a veces he metido comentarios medios “gay” en el casino, en el desayuno, como que tiro la talla”

Carlos (31 años):

“Ahora no me preocupa tanto el que si se me nota o no, yo creo que ahora siento que me he validado como profesional, el cómo me han evaluado y el cómo me he presentado en el ambiente laboral, digo ¡chuta esto es lo que yo valgo! Al principio, claro era como la imagen, ósea, ningún comentario, me preocupaba mucho eso. En estos momentos igual me preocupa, pero porque quizás les pueden decir a quienes les prestamos el servicio, los niños y más los apoderados”

Este tránsito, respecto al sentir “temor” frente al conocimiento público de la propia sexualidad en la escuela, también lo refleja Andy (31 años), al decirnos que:

“Después con el tiempo, cuando uno se empodera más de lo que uno es, de lo que uno se va construyendo, empiezas a formar emm...por lo menos siento que

para mí es más importante lo que yo soy, a que los demás quieren que yo sea. Entonces, en lo que yo me he construido ahora... ehh, ¡ahora ya no!...ya no hago nada de lo que yo hacía antes. Soy súper visible, me da lo mismo. No tengo miedo a que piensen que soy maricón o no”

Violeta (36 años) también indica:

“Quizás cuando uno es más chico, eso te molesta un poco [el no poder “pasar piola”] pero después de más grande, eso te da lo mismo (...) Entonces claro, uno como que la intención la cachaba, pero cuando vai creciendo y te vas blindando de tus cualidades, esto ya es como un pelo de la cola, a mí me da lo mismo”

Oscar (32 años) por su parte, señaló que luego de realizar sus prácticas profesionales, en el colegio donde él trabaja actualmente, se generó la necesidad de realizar un curso de capacitación docente respecto a las diversas expresiones de sexualidad y a la prevención del bullying homofóbico y bullying transfóbico. Oscar (32 años) relató que él, en vez de ser un alumno más dentro de la capacitación, ejerció un rol activo y formativo en ella, debido a su vínculo personal con la entidad ejecutora de dicha capacitación y a sus funcionarios. Señalando haber realizado las funciones de un “capacitador más” durante ella, lo que según él, habría propiciado la “oportunidad” de que el resto de la comunidad escolar presente en dicha capacitación, se diera por “enterada” respecto a su existencia como sujeto homosexual.

Ante esta situación Oscar (32 años) nos relató que:

“Si bien el tema de mi homosexualidad lo sabía la jefa de UTP, la orientadora y mis amigas dentro del colegio, siento que yo nunca dije ¡hola, soy gay!, siento que dentro del colegio a una sola persona le dije ¡sí, soy gay! (...) pero sí, como que ya habían conversaciones que llevaban a entender que yo lo era. Porque como lo dije anteriormente, yo no voy con esa carta de presentación, porque nadie me anda diciendo ¡hola, soy hetero en la vida! Pero, ese día cuando ya empecé a hablar del tema, cuando explicité frente a mis colegas que yo había trabajado en una fundación de la diversidad sexual, que yo había participado en una fundación y

todo eso, ahí se hizo una apertura, y fue también grato, porque si bien, como que transparente el tema de mi homosexualidad, fue grato en la respuesta de mis colegas (...) porque fue una sensación súper respetuosa lo que se generó”

Nos encontramos entonces, con dos claras posiciones. Por un lado, algunas historias de vida nos muestran como ciertos sujetos interiorizan los efectos de un poder invisible, un poder de coacción hacia la propia sexualidad. Coacción que como vimos, cada sujeto puede llegar a ejercer sobre sí mismo, debido a que han interiorizado desde su individualidad, la representación hegemónica prohibitiva de la existencia homosexual/lésbica y su consecuente sanción moralizante. Pero, por otro lado, existe la fuga, una fuga movilizada por el rechazo a esta coacción impuesta socialmente a los individuos homosexuales/lesbianas dedicados a la docencia. Sujetos/as que escapan al poder de la coacción heteronormativa, rechazando el castigo y sanción moral generada por la representación hegemónica de la homosexualidad.

Este escape, muchas veces tiene que ver con las fuerzas que dan las vivencias e historias personales, en definitiva, la construcción identitaria realizada por cada sujeto/a, lo que influiría en la seguridad o **“empoderamiento sexual”** que se puede llegar a manifestar y llegar a construir en un contexto determinado (sobre los efectos y las características de esta seguridad y de lo que señalé aquí como *“empoderamiento sexual”*, me remitiré a explicarlos y a profundizarlos con mayor precisión en las siguientes subcategorías de análisis presentes en el último apartado de este capítulo)

Sin perjuicio de lo anterior, emerge también la existencia de miedos transversales entre la gran mayoría de quienes aquí participaron. Miedos que tienen como principal base, el conocimiento, la exposición, o a la sospecha de las prácticas eróticas de un hombre o de una mujer que no esté en sintonía con la correspondencia “esperable” entre su sexo/género. Lo que se convierte para muchos/as docentes homosexuales y lesbianas, en una situación que puede abrir las posibilidades de agresión o en una posible arma de desacreditación social, debido a que quien(es) pueda(n) llegar a ejercer este poder coercitivo de

cuestionamiento, exposición o sospecha, estaría(n) investido(s) de un poder simbólico, conferido por la detentación de una existencia sexual “normal” ligada a la heterosexualidad, en oposición a esa existencia otra, de carácter “anormal” asociada a la profesora lesbiana o al profesor homosexual.

4.1.2 El Silencio o las diferentes formas de callar (nos): “¿para qué decirlo si es algo privado?”

La mayoría de biografías docentes recopiladas para esta tesis, hacen referencia a un “pánico moral” presente a nivel social (Weeks, 1992), en donde la existencia del/la homosexual/lesbiana dedicado al ejercicio docente, sería identificada como una amenaza a los valores y suposiciones sociales de lo “esperado” para una persona que se vincula diariamente en la formación de niños/as y/o adolescentes.

Este pánico moral, se traduce en diversos silencios o formas de callar en la escuela. Silencios que en ocasiones son puestos en práctica de manera voluntarista por un/a profesor/a, respecto a dar a conocer o no su existencia como sujeto homosexual o lesbiana. Como también, dichos silencios pueden llegar a ser producidos por la “presión social” ejercida dentro de la escuela para “acallar” cualquier tipo de discurso u hecho que ponga en evidencia la sexualidad de un profesor/a gay/homosexual/lesbiana.

Por lo tanto, no hablaremos aquí solo de un tipo de silencio, sino de “**silencios varios**” (Sedgwick, 1998), ya que cada profesor/a relata en sus narrativas de vida, diversas formas en que la propia sexualidad (homo/lésbica) es callada o acallada dentro de las escuelas, debido al supuesto “peligro” y/o “amenaza” que este tipo de sexualidades ejercerían en los demás (especialmente hacia niños/as y adolescentes).

Como señala Graciela Morgade (2008), toda educación es de por sí, una **educación sexual** y “debido al componente de seducción que tiene toda relación docente, se desencadenan rápidamente sospechas de que ellos [los profesores

homosexuales y las profesoras lesbianas] ejercen una atracción peligrosa hacia los alumnos/as” (Morgade, 2008, p. 24).

La afirmación de Morgade (2008), se refuerza mediante lo que evidencian diversas narrativas, como por ejemplo, Dimarco (27 años) quien considera que:

“un profesor heterosexual, que se acerca a una cabra, no es lo mismo que un profesor homosexual, como que explícitamente la sociedad heterosexual asume que esas cosas pasan en el recinto de educación, pero cuando los papás se van de los colegios lo olvidan, ¡siempre, siempre ha pasado eso! del amor hacia la profesora o del amor hacia el profesor, y eso se da en el mundo heterosexual, pero es permitido, permitido tanto ya como fantasía y permitido también cuando el profesor es joven y llega como practicante, o llega nuevo y las cabras están en cuarto medio (...) Porque eso pasa mucho, pero en el lado del profesor homosexual no, siempre se va a ver el lado de que el profesor pervierte al alumno”

El pánico moral, de esta forma, moldea las subjetividades y posibilidades corporales del individuo. El callar la sexualidad, el omitir, el tener que inventar o aparentar una vida otra cimentada en la heterosexualidad, será utilizado como estrategias de sobrevivencia por muchos docentes homosexuales/lesbianas.

Así lo narró Carlos (31 años), quien nos cuenta:

“En realidad yo trato de heteronormarme, porque por ejemplo la otra vez, los chicos me dijeron ¿profe, miró a la profe de lenguaje nueva que llegó? Y yo dije ¡Sí, es guapa! y ahí uno tiene que decir lo que se debería (...) pero siempre en los adolescentes, que están así con sus hormonas, que al ver a una mujer se alborotan completamente, y entonces, como a uno lo ven como un par (...) y yo actúo lo más normal posible y digo lo que esperarían escuchar los chicos”

Pedro (28 años) también hace alusión a la necesidad de tener que enfrentar y reproducir la presunción de una supuesta heterosexualidad, señalando:

“Te preguntan cosas [los alumnos/as], si estoy casado, si tengo polola, preguntas bajo parámetros heteronormativos, entonces yo mentía, ¡si yo tengo polola!, pero tampoco era como que me conflictuara, sino, que no me iba a calentar la cabeza

con los pendejos (...) ¡Pero yo paso piola!, en el colegio con los cabros de hecho piensan que estoy con una colega de matemáticas, dicen que estamos juntos”

Violeta (36 años) también nos cuenta:

“Yo entré a este colegio católico, y ya llevaba cinco años de relación con mi ex pareja, entonces iba a trabajar no más, me preguntaban si pololeaba, si salgo o no salgo con alguien, pero como ya me habían echado de una pega, yo me resguarde más, me fui más para adentro”

Simone (25 años), también relata que ante esta presunción de una heterosexualidad obligatoria dentro de la escuela, en algún momento comenzaron a emerger las interpelaciones de los demás, ante lo que ella comenta:

“nunca fue un tema, hasta que llegaron las preguntas ¿profe y usted tiene pololo?, tengo pareja, esa era mi aclaración, tengo pareja (...) entonces una [alumna] dijo, ¡ohh pareja, como si fuese mujer!... y se mataron de la risa y se fueron y ni siquiera me dejaron aclarar”

Andy (31 años) nos cuenta sobre estas formas de afrontar las presunciones de heterosexualidad, señalando:

“me preguntaban [los alumnos] ¿profe, está pololeando? Y yo, no...no tengo, no tengo...no tengo a nadie, ¡nadie! jaja. Pero siempre como una respuesta neutra de primera. Si igual había una cuota de eso, como un miedo igual. Siempre está como ese temor de no poder... de no...de no decir directamente cuál es tu preferencia sexual. Pero ahora veo que (...) si me lo preguntan, y es parte de mis discusiones actuales con mis amigos, que si alguien me lo pregunta, yo creo que le voy a decir”

En esta presunción de heterosexualidad, también se posicionan las nociones de clase social y capital cultural, en donde se sitúan las historias de vida narradas. Esto queda en evidencia en los relatos de Oscar (32 años) quien menciona:

“Todo depende del vínculo que uno tenga con el alumno. Porque por ejemplo tengo alumnos dentro del colegio, donde ellos me han inventado una historia

completa donde yo soy el “galán” y donde soy como igual que ellos, me ven como un par. Entonces cuando empiezan a hablar como de minas, dicen ¡ah es que el profe debe tener una mina! Y me da risa (...) siento que yo nunca he dado señales para dar esa imagen, pero como tengo amigas profesoras, ellos piensan que estoy en plan de joteo, de galanteo y que casi soy un winner por eso, ¡y me da risa! (...) Siento que igual, eso tiene que ver con cuáles son sus paradigmas también, porque para ellos el gay es la “loca”, porque vienen de un estrato social bajo, donde todavía está súper marcado el tema de los estereotipos, es súper complicado, porque a mí por ejemplo, en vez de decirme “gay” que podrían hacerlo por la forma de vestirme o de hablar, me dicen el “cuico”, ¡entonces esa es la distinción que ellos hacen!, ¡el cuico! porque claro o hablo más fino, o de una forma diferente, ¡ah, el cuico!”

De esta forma, podemos ver como en ciertos momentos, las presiones de los mandatos heteronormativos, lleva a algunos sujetos, a tener que validar o no la suposición de una vida otra, una vida ajustada a los límites de la normalidad, en donde emergería el conflicto personal de tener que profundizar y problematizar dichos supuestos e interpelaciones con los demás, o posicionarse dentro de la vereda de lo que se “espera” que uno/a sea. Dicha situación, la planteamos como una complejidad, debido a que no todos los docentes ocuparán las mismas estrategias, situación que está atravesada por los miedos reales o imaginarios que se generan dentro del espacio escolar, como también, en relación directa a la seguridad percibida o construida por ellos/as mismos/as dentro de tales espacios.

También, los silencios y omisiones, no siempre son constantes y no siempre se ejercen ante la totalidad de sujetos que habitan dentro del territorio escolar. Los silencios a veces se posicionan entre pares (colegas), o a veces solo emergen ante los alumnos/as. Es por ello, que podemos ver que no siempre se está totalmente “dentro del closet”, como también, no siempre se está totalmente “fuera de él”.

Dicha situación también se rescata de lo comentado por Alan (26 años), quien dice:

“Cuando terminé mi primer reemplazo, encontré un trabajo en Huechuraba, en el sector de la Pincoya, y ahí ya forme un grupo con profesores con los que tenía mayor confianza [...] y les señale mi homosexualidad. El decirles, fue por el compartir, por la confianza, y a ellas les confesé, y además que ya había un tema con los rumores dentro de la escuela, por mi forma de ser a lo mejor, mira no sé si yo seré discreto, pero quizás había detalles, que a lo mejor me delataban dentro de los mismos profesores o estudiantes. Pero, también sentía un tema de tener un poco de cuidado de hablar de mi orientación sexual, porque igual note situaciones de discriminación o exclusión, que empecé a sentir por parte de un profe en particular que tenía un cargo directivo”

El callarse, el silenciar la propia existencia homosexual/lésbica, la plantearemos aquí, no como una mera respuesta ante la sanción moralizante hacia la sexualidades “otras” que se alejan de la norma heterosexual, sino que la plantearemos, como un modo de **(auto) censurar** la propia existencia del sujeto/a homosexual/lesbiana dedicado al ejercicio docente.

Este (auto) censurar, es en ocasiones, movilizadado por el mismo individuo que es interpelado/a, y en otras, desde un otro/a sobre el individuo lesbiana/homosexual. El (auto)censurar, estará ligado entonces, al no permitir que la propia sexualidad (homo/lésbica) sea leída por los demás, lo que dependerá también, según quien está siendo interpelado y por quien(es) y dónde está siendo interpelado.

Lo anterior se identifica en los relatos de vida de Eduardo (28), quien señala respecto a su sexualidad:

“Es un secreto a voces...sí, de hecho. Pero eso no me genera problemas, porque yo no me meto con nadie, entonces yo no he dejado que se metan más allá de lo que yo doy”

Dimarco, 27 años:

“Preguntaban de repente porque esto, porque esto otro, porque esa corbata y no otra, porque ese color y no otro cachay, porque veían que al final yo iba diferente en el sentido de la ropa, entonces eso les llamaba mucho la atención [a los alumnos/as], entonces yo tenía que estar justificando, como no se po, grupos musicales, o a que cosa tenía que dar respuesta para que no fuera la sexualidad, o les llevaba el mundo de los gustos también a los cabros, para congeniar sus gustos y me iba así, no se po, a mí me gusta esta música, no si a mí igual, como que me gustara la huea pero yo lo inventaba y me iba en esa vola, como de los gustos de los cabros y como era joven podía meter ese chamullo, pero no les iba a estar explicando, lo que pasa es que yo soy cola y por eso me visto así jajá (...) no iba a explicárselo, yo siempre se lo decía, que es como más de los gustos no más, me hacia la loca y zafaba”

Oscar (32 años) también indica:

“Hay chiquillos que si son más cercanos al tema de la diversidad sexual, porque tienen amigos que lo son, o porque tienen amigos gay o tienen mayor conocimiento, porque ven películas también y entonces, ¡saben que yo soy gay! Y me tiran hasta tallas, por ejemplo tengo alumnas que les encanta decirme que me andan buscando pololo, ¡yo me rio igual de eso! Y yo les digo, ¿ya pero qué tipo de pololo me vas a buscar tú, si tienes 15 años? Así que yo, como que nunca digo...que si si o que no (...) y me tiran la talla. Por ejemplo, el otro día fue un grupo folclórico al colegio y esa alumna me pregunta... si es que me gustó algún bailarín y yo le dije ¿pero de que me estás hablando? (en tono de risa). Entonces, yo no tengo porque asumirlo delante de un alumno, porque al final está dentro del plano de lo privado, pero tampoco me voy a alarmar porque me estén molestando con eso”

Carlos (31 años):

“A veces el tema de la sexualidad, en esos espacios de discusión como consejo de profesores, trato de no tocarlo, para que no digan ¡ahh él es gay y por eso dijo eso”

Alan (26 años) por su parte, manifiesta que el omitirse, el borrar su existencia sexual dentro de las aulas se puso de manifiesto ante las interpelaciones de sus alumnos, relatando:

“Una vez me tiraron la talla... ¿Profe a usted le gustan los hombres? Y yo dije, ¡Yo no respondo ese tipo de cosas! (...) más que por el miedo a los cabros, el miedo a los apoderados, porque no van a entender. O me puedo encontrar con gratas sorpresas, pero también me puedo encontrar con grandes discusiones”

De esta forma, la (auto) censura no será siempre un continuo, esta estrategia, dependerá según quien la encarne y ante quienes la encarne, presentando una amplia variabilidad entre el dejarse ver y el ocultarse, o entre el estar “dentro” o “fuera” del closet o como también vimos, entre el callarse y el “confesarse”. Este omitirse o (auto) censura, de acuerdo a lo analizado, tiene relación con la separación entre lo que se considera como privado y público. En donde la sexualidad (homosexual/lésbica) estaría dentro del espacio privado⁴², situación que para algunos sujetos, deberá mantenerse en silencio, debido al carácter público del espacio escolar.

4.1.3 “Profesor los niños dicen que usted es hueco”: Violencias cotidianas dentro del espacio escolar.

El régimen heteronormativo controlará (a veces en mayor o menor medida) las existencias de los profesores homosexuales y lesbianas, los que deberán tener la “habilidad” de saber con quién visibilizarse o ante quienes no. Esa habilidad se

⁴² Ante esta situación internalizada por algunos de los profesores participantes en esta tesis, cabe preguntarse, si la sexualidad homo/lésbica pertenece al espacio privado de cada sujeto, ¿acaso nadie habla de su sexualidad en las escuelas?, ¿acaso en la escuela no se habla de los propios hijos/as, de las parejas de cada profesor/a en la sala de profesores o en la sala de clases con algunos alumnos/as? Ante ello, considero que es necesario abrir la invisibilidad de la norma heterosexual y ver como ella habla diariamente dentro de las escuelas.

concretará, como bien dijimos, como un mecanismo de sobrevivencia que algunos dicen ejercer en determinados momentos y contextos.

Esas estrategias de sobrevivencia, responden también, a la presión ejercida por lo que llamaré aquí como “**mandatos reguladores heteronormativos**”, los que se compondrían por una serie de prácticas, que encarnan determinados sujetos o grupos sobre otros, dentro de la institución escolar, como también, estarán compuestos por determinados discursos contenidos en diversos documentos que algunos sujetos hacen alusión (manuales de convivencia, reglamentos de disciplina y en ocasiones, el mismo curriculum escolar)

Estos mandatos reguladores heteronormativos, movilizan una serie de estereotipos y prejuicios que se despliegan en los procesos de socialización dentro del espacio escolar, y que tienen como foco, el silenciamiento o sanción pública moralizante hacia el profesor homosexual o la profesora lesbiana. Como veremos, estos mandatos son perpetuados por diferentes sujetos, en algunos casos serán los propios alumnos/as, en otros casos, los pares docentes, los directivos, y también, los mismos apoderados.

Simone (25 años) nos comentó que:

“me pasó con un curso en particular (...) es bastante, el curso completo es bastante homofóbico en el mismo colegio, han sido formadas con profesoras desde muy chicas, muy conservadoras, como que la crianza igual la fueron adquiriendo y justo yo hago el mea culpa, yo me sentí mal cuando lo hice. Había llegado un profesor nuevo al colegio, que era el profe de educación física, que era así muy tonificado, muy así como grande y andaban todas en marzo vueltas locas por el tipo y tienden de hacer esa manía de juntar a los profes, de hacerlas parejitas y yo andaba atravesada porque ya había tenido un mal momento con una chiquilla, habíamos tenido así como incumplimiento de algo, me chorié. Entonces llega otra [alumna], me pongo a escribir muy enojada en la pizarra, se habían portado súper mal, entonces ella me dice: “¿profe, le gusta el profe X?”, y yo le dije ¡no!, ¿por qué me va a gustar? ¡Porque a todas les gusta po!, pero a mí no me gusta, le respondí, ¿cuál es el problema de que a mí no me guste?, chiquillas cuál

es su manía de tener que estar juntando a la gente. Pero dígame [alumna] ¿lo encuentra encachado?, ¡no corazón, no me gustan los hombres! y ahí se le cayó la cara, fue a ella sola, y me dice ¿profe es lesbiana? Y ahí cache que varias se dieron vuelta y le dije ¡si! [Ante eso la alumna responde] ¡oh que asco! y se fue a sentar, y yo pedí permiso, fui al baño, me calmé y dije ¡ya filo! y seguí la clase, como lo más normal posible (...) me sentí mal, solo por el hecho de haber yo reaccionado de mala forma, yo sentí que reaccione mal, que quizás podría haber sido la misma respuesta, pero de otra forma”

Eduardo (28 años) señaló:

“me han preguntado un par de veces, “¿profe tiene polola?” emm...me acuerdo que una vez una niña me pregunto, “profe los niños dicen que usted es hueco”, así fue, tal cual. Y yo decía entre mí, ¡puta qué le respondo a esta cabra culiá! y yo dije ¡ya! Le conteste: ¡ya...si yo le respondo, yo le hago una pregunta a usted!, y eso significa que mi pregunta no será de lo más agradable, ¡elijá usted! ¿le respondo?, ¿o no? Y me dijo, no...!No quiero que me responda! Entonces como que ahí me la saque (...). Después, desde ese momento dije, cómo voy a generar yo una forma de que eso no interrumpa mi trabajo”

Violeta (36 años) también comentó un episodio en donde estos mandatos fueron puestos en práctica por un otro adulto, un otro profesional de la educación, un otro también lesbiana, que encarnó y reprodujo los mandatos reguladores heteronormativos, comentando:

“ahí cache (...) que habían lesbianas [en el colegio] y que pasaban súper piola, la típica profe que te dije yo, que tiene cincuenta años, viven solas, están todo el día en la escuela, su vida es la escuela, son como reprimidas sexuales y en todo sentido, son gente que no tiene vida y todas estas frustraciones, yo me he dado cuenta que se las traspasan a los niños, en general son profesoras de primer ciclo, son súper bruscas para tratar a los niños, no sé y eso a mí me tiene chata en la escuela, les gritan, imagínate, si tú eres un niño que no cumple con todos los estándares y te gritan, imagínate como debe ser a un niño un poquito más fino o uno más inquieto”

Violeta (36 años) también comentó, como ella misma fue interpelada por estos mandatos de regulación heteronormativos, señalando:

“Este año llegó una galla nueva, jefa (...), entonces un día la tipa me llama y me dijo; ¡ohh! ¿de qué carrete vení? Yo estaba enferma y la quedo mirando y le dije: ¡que se cree usted! Ella dice que es una broma. Llegó el lunes y fui a hablar con ella, le dije que me había molestado mucho su comentario, que prefiero dejar esto hasta acá, y ella dijo ¡sí, pero a mí no se me va a olvidar y ya que eres tan quisquillosa, vas a tener que empezar a llegar cinco minutos antes! , y yo [dije] ¿por qué? (...) y empezó a decir que tenía que firmar contrato y yo [dije] ¡no pienso firmar ningún contrato!, ¡a mí no me conviene!, ¡yo no les voy a firmar nada!, ¡y eso ya lo hable! y [me] dijo: ¡ya que eres tan quisquillosa y te creí jefa deberiai sacarte un rato el delantal y andar vestida como jefe, tu soy bonita deberiai pintarte más!...y ahí me dio toda la huea y le dije ¿a ver en qué parte del contrato dice que yo me tengo que pintar? , a mí no me pueden decir si me pinto o no me pinto, es más, con lo mamarrachas que andan, ustedes se deberían preocupar, en la oficina de acá que se visten horrible, yo me visto de forma adecuada, ¡dígame po! a ver ¿qué está mal? , yo no me saco el delantal para proteger mi ropa le dije (...) le dije yo soy bonita y no me tengo porque andar pintando, yo no seré muy femenina pero a mí no me importa. Y ahí empezamos a tener problemas (...) Después la misma persona, [me dijo] ¿oye tu no tení pololo? ¡No! [Responde la profesora], ¿para qué le digo yo?, [ante lo que le responden] ¡es que por ultimo para que te hagan una guagua!, ¡es que yo no necesito que me hagan una guagua!, ósea ¿qué le importa a usted? [Responde Violeta]”

Pedro (28 años) también relata otro episodio en donde emergen estos mandatos reguladores heteronormativos, no de manera explícita, pero con la misma intención reguladora y sancionadora, indicando:

“Después unos cabros de tercero medio, sentía que me tiraban comentarios ¡para hueviarme!, un día estaban estos cabros cantando la canción del chabón, “yo estoy saliendo con un chabón” (...) como que reflexione, paso otro día, y saque a uno de la sala, lo saque a habar, le dije, Tomas quiero hablar con usted, le

pregunte si tenía algún problema conmigo, le pregunte si hay algo de mí que le moleste, que le pueda conflictuar, y dice ¡no profe! Y le dije ¿enserio? ¡Esto es un espacio de confianza!, si de verdad hay algo que le moleste dígamelo, para saber porque, yo he notado que ha habido actitudes tuyas conmigo, que me parecen un poco fuera de lugar (...) nunca dije nada, fue todo protocolar, y ahí el cabro dijo, ¡no profe perdón!, nunca más, lo quiero harto, perdón perdón perdón (...) nunca visibilizamos el tema, si no que fue como códigos”

Dimarco (27 años) también relata:

“Con los hombres siempre tenía esa tención, como de relación de poder en la sala, como “yo soy el choro”, “yo soy el hueon que manejo”, que siempre llevaban como bolas de fierro o huevas así y se las tiraban de un lado para otro, entonces como que era todo muy violento, con las niñas llegaba a tener una conexión diferente”

Estas violencias cotidianas movilizadas por los mandatos de regulación heteronormativos, se agudizan cuando el profesor homosexual no encarna las normas de masculinidad hegemónica, lo que se pone en evidencia con lo que continúa relatando Dimarco (27), quien desde su propia subjetividad lo enuncia, al señalar:

“Yo mostré debilidades de manejo de grupo en el sentido de que yo me sentía amenazado por esta ultra masculinidad que tenían estos cabros, entonces yo me sentía también violentado, ¿cómo enfrentarme a eso?, si estos cabros se juntan y me sacan la cresta algún día, ¡si llevaban un montón de hueas!, entonces un día cuando ya volvió la profesora [reemplazo por post natal] yo tenía que terminar la pega, porque la profesora ya había vuelto de esa cuestión de la guagua y todo, los cabros le dijeron a ella que yo era un mal profesor, le dijeron, los cabros que me estuvieron hueviando todo el tiempo, entonces tuvimos un conflicto que “yo no tenía las habilidades” bla bla y yo me sentí mal, porque, como no habían los recursos en ese colegio, yo trataba de gastar de mi plata y llevar papelógrafos, huevas y como habían niños con habilidades diferentes yo hacía material didáctico de distintas formas, películas y todas las huevas... de mi bolsillo y a pesar de eso,

los cabros nunca lo valoraron, entonces llega una niña que era la más inteligente, en el curso, la matea y me dice: “Los niños se pusieron en contra de usted y todos se unieron para hablar mal de usted, pero usted no es mal profesor, ellos lo hicieron porque no le tienen buena a usted, nunca les cayó bien, entonces ellos quieren dejarlo mal, pero nosotras con otras compañeras estamos consciente de que usted es un buen profesor”, entonces una alumna tuvo que ir a decirme a mí, que estos cabros se habían puesto en contra mío pero era porque yo nunca le agrade a ellos y yo trataba de hacer malabares para agradecerles, pero era porque había un miedo ahí de la ultramasculinidad”

Esta detentación de poder o status de la que se blindan ciertos sujetos y de manera específica, ciertos bio-hombres, respecto a las demarcaciones de lo aceptado/prohibido en términos de masculinidad, se refleja en un episodio de hostigamiento o incluso “acoso” por parte de un otro par docente, en este caso, unos otros profesores, compañeros de trabajo de Pedro (28 años), quien relató:

“Bueno ese primer año de trabajo, había un profe de filosofía que era gay y a mí me gustaba, pero no estaba seguro si era gay (...) lo agregue a Facebook y ahí cache que era gay, nos hicimos amigos y claro, empezaron los demás porque a él lo cachaban, porque su comportamiento era bien hermético, entonces se especulaba mucho hacia él, cahuines. Había un club de Toby y los comentarios entre ellos eran bien flaites, ¡no este es maraco!, ¡fleto! y como yo era nuevo me sume al club de Toby, y no sé, se juntaban a jugar play y cosas que no me gustaban hacer a mí, no me sentía cómodo, y empecé a decir ¡que lata esta cuestión! porque nunca antes lo había ocultado a mis amigos o familia, era entonces como retroceder a todo. Tome distancia y comencé a conocer más a este tipo de filosofía y nos hicimos re amigos en el colegio, y claro nos empezamos a juntar, almorzábamos juntos y ahí empezaron a molestarnos a los dos y yo soy medio enojón, estábamos almorzando un día en Providencia, cerca del colegio y salen mis colegas, nos ven y nos sacan una foto y lo suben a un grupo de WhatsApp y ponen ¡los pololis!”

Podemos evidenciar entonces, como se posiciona la represión o castigo social a la mujer que es sospechosamente identificada como lesbiana y en donde esa otra mujer, heterosexual o no, encarna los valores del colonizador, para participar en el proceso de sanción y opresión heteronormativa (Rich, 1996). De la misma forma, se hace evidente la investidura de un poder simbólico de la heterosexualidad detentada por ciertos sujetos, para interpelar, cuestionar y violentar a otros, desde las normas de dominación masculina (Bourdieu, 2000), visibilizando a la fuerza, o violentando a otros sujetos, mediante la carga de poder y de status que les brindaría la heterosexualidad sobre esas otras expresiones de sexualidad (Rubin, 1989).

Los mandatos reguladores heteronormativos en ocasiones se ponen en práctica desde los discursos, pero a veces estos discursos hablan desde el silencio, como vimos en algunas de las vivencias ya expuestas, y en otras ocasiones, también estos mandatos heteronormativos hablan desde la omisión hacia la existencia de ciertos cuerpos. Así lo reflejan las vivencias de Simone (25 años), quien nos comenta el siguiente episodio vivido durante el tiempo que ha trabajado como profesora de un colegio de carácter “femenino” de enseñanza básica:

*“la situación que pasó fue que vieron a dos chiquillas en el patio dándose besos (...) esto justo paso cuando alguien se atravesó y las vio y esa persona que se atravesó hizo un escándalo, lo tomo muy mal. **En: ¿era docente?**- era asistente de la educación, entonces acá, en esa reunión [Rocío comenta que se realizó un consejo escolar para “tratar” los hechos relatados] estaban todos, del portero hasta la directora (...) la persona que llevaba la reunión, igual yo entendí que trato de llevarlo por el lado de lo más “normal” y lo que pasa es que en la escuela, bueno todos los colegios tienen un manual de convivencia, nuestro manual de convivencia no hay nada con respecto a las parejas, por ser un colegio de mujeres”*

De esta forma, se puede evidenciar cómo estos mandatos de regulación heteronormativa, se despliegan a partir de los silencios como regímenes de verdad y control (Sedgwick, 1998). Así, el silencio respecto a la existencia de esa

otra lesbiana, ese otro homosexual, estaría avalando el control y sanción heteronormativo de sus cuerpos y de sus deseos, lo que no hace más que reforzar la heterosexualidad como régimen de normalidad e investir de status a quien o quienes pretender detentarla como mecanismo de coacción a ese otro sujeto “desviado”.

El desarrollo de estos mandatos de regulación heteronormativa, consistentes en la imposición de roles y rasgos tradicionales asociados a cada sexo, irán excluyendo, cuestionando y posicionando como una “problema” a quien no responde a estos roles en conformidad con lo esperado para cada quien, cimentado en la correspondencia existente dentro de la matriz de inteligibilidad heterosexual (Butler, 2005), la cual estaría constituida por un triple binomio compuesto de dos cuerpos, dos sexos, dos géneros, sustentados en la heterosexualidad. Por lo tanto, todas las personas que transitan fuera de estos márgenes heteronormativos, serán víctimas del castigo y sanción moral correspondiente a la transgresión de su hegemonía.

Estos mandatos de control heteronormativos, se traducirían dentro de las vivencias de los y las docentes homosexuales y lesbianas como “**crueledades heteronormativas**”, las que serían situaciones que más que cumplir con los criterios de lo que se podría considerar como episodios de “violencia”, son situaciones que jugarían un rol clave en la construcción y delimitación constante de las fronteras de lo que actualmente se considera como lo “normal” dentro de la escuela, en relación a la sexualidad y al género de cada quien, generando de acuerdo a lo analizado en las vivencias expuestas aquí, importantes daños y dolores emocionales a quienes las vivencian.

4.1.4 La (in)seguridad dentro de un territorio hostil. Entre el empoderamiento sexual y las alianzas con la institución escolar y/o parte de sus miembros.

Por un lado, se hace evidente a partir de lo analizado, que la presencia de los mandatos reguladores heteronormativos que coaccionan a los cuerpos y subjetividades de los y las docentes homosexuales y lesbianas, impactan en la percepción que ellos/as desarrollan sobre a su lugar de trabajo, como un espacio caracterizado por su “**seguridad**” y/o “**inseguridad**”, hacia su existencia como sujeto homosexual o lesbiana. Y por otro lado, emergen dentro de las narrativas docentes, la identificación de la escuela como un espacio que refleja las características de la cultura hegemónica, en donde lo que se dice sentir, percibir y vivir, estaría determinado por las características contextuales en las que cada uno/a se ha posicionado (aquí emergen las nociones de capital cultural, clase social, género, edad, entre otras)

Por lo tanto, el habitar-se como profesor homosexual y profesora lesbiana dentro de la escuela hoy, será parte de una existencia compleja y muchas veces contradictoria, debido en parte, a las diversas representaciones y discursos sociales existentes, fuera del espacio escolar, respecto a la existencia de ese “otro” homosexual y lesbiana.

Es a partir de las narrativas, que emergen una serie de situaciones que son necesario exponer aquí, respecto a qué factores llevarían a un docente homosexual o lesbiana, a vivir-se como sujeto sexuado en la escuela. Vivir-se, como decía, apelando a su visibilidad/invisibilidad, a su intervención en episodios de homofobia⁴³ y heterosexismo, a generar cambios o proposiciones micro

⁴³ Como entenderemos el concepto de “homofobia” para esta tesis, tiene que ver con su ampliación respecto a los márgenes exclusivamente psicológicos (temor, prejuicio y discriminación hacia las personas homosexuales o en la identificación del odio a sí mismo). Sino que este concepto servirá como una especie de paraguas conceptual que aglutina a la expresión de diversas formas de violencia hacia las personas de sexualidades diversas a la heterosexualidad e incluso a la violencia que se expresa entre las mismas personas de sexualidades no heterosexuales, la cual muchas veces tiene cruces con otros tipos de violencia como el sexismo, el racismo, el clasismo, por mencionar algunos. Entendiendo también el impacto que tiene ésta en sobre los cuerpos de los sujetos víctimas de este tipo de violencia.

políticas respecto a las diversas y posibles formas de integrar a los sujetos y temáticas LGBTIQ dentro del espacio escolar, o al habitarse en un espacio hostil signado por la exclusión, los silencios, miedos y la autocensura. En definitiva, el resistir/subvertir los mandatos de regulación heteronormativos o a vivir-se generando mecanismos de (sobre)viviencia que les permitan habitar en la escuela, en la medida de lo posible, y sin cuestionar(se) a dichos mandatos.

Este vivir-se dentro de las escuelas, como profesor homosexual o profesora lesbiana, estará condicionado (en algunas ocasiones) por las nociones de “seguridad” que se puede percibir o llegar a construir (en alianza con otros) en un espacio escolar determinado. Respecto a esta seguridad, se evidencian dentro de las narrativas docentes, diversos factores que llevarían a cada uno/a, a identificarla (a la seguridad), como un elemento “significativo” para el desarrollo de su vida profesional (dentro de la escuela) como también personal (fuera de ella)

Como primer factor, emerge el posicionamiento personal del sujeto. En donde el recorrido biográfico particular, será fundamental en la seguridad a construir-se entre ese “yo” individual, en relación a los otros en la escuela. Como bien dijo uno de nuestros entrevistados, *“Las experiencias te van dando esas normativas de comportamiento”* (Carlos, 31 años).

Así, emerge en algunas narrativas, la figura de un sujeto **“empoderado sexualmente”** o no, donde se posiciona un tipo de identidad, alejada del miedo a ser leída o a ser expuesta, frente a unos “otros” que están dispuestos (pero no siempre), a homo/lesbo-tolerar, o en casos contrarios, a ejercer los mandatos de coacción y regulación heteronormativos sobre un sujeto docente homosexual/lesbiana, dejando en algunos casos, huellas marcadas e innegables en sus subjetividades.

Los efectos de este empoderamiento sexual, quedarán en evidencia en relatos de algunos docentes, como en el caso de Millaray (31 años), quien señaló:

“En la U todo el mundo lo sabía, desde mis ex compañeras hasta los profesores de hecho formábamos grupos, no políticos, pero si grupos con los que salíamos a

carretear (...) entonces llegue al colegio, a la práctica, y en verdad ya era tan natural para mí que nunca me lo cuestione en nada (...) los practicantes que venían de la U lo sabían y había un par de profes que eran amigos míos en ese colegio, que nos habíamos conocido en la U, que eran generaciones anteriores a mí, entonces también lo sabían. Entonces, no lo encontré así “esto es casi una enfermedad” tengo que encontrar...apoyarme en alguien para sobrevivir respecto a mi sexualidad, no... ¡era no más!”

Andy (31 años), manifiesta también que:

“Yo creo que después, como parte de mi necesidad de sentirme propio en un contexto, ya que al final el trabajo es el mayor tiempo donde yo soy. Entonces yo no puedo vivir inventando una postura (...) Además por el entorno en que te manejas, porque igual yo entre a estudiar artes, me manejo con otra gente, por lo mismo, mis amigos son profesionales, son personas que tienen un discurso contrario a eso. No sé, no tengo por ejemplo, amigos ingenieros, casados, con hijos y que me tengan como que esconder de alguien, ¡no po!...en mi familia igual saben...ehh no tengo amigos que tengan ese discurso que yo temo. Pero la gente con la que me manejo no es así...entonces...claro, porque igual tengo “conocidos” que tienen que responder a un círculo de apariencias, entonces yo no po... entonces yo valoro eso, entonces no podría estar en algún lugar de otra forma...!no podría nomas!, duraría dos días y me voy”

Pedro (28 años) señala:

“Como que ya está naturalizado que yo soy gay y no es tema tampoco (...) y también es porque estoy empoderado, soy un profesor importante dentro del colegio, entonces me siento legitimado como profesor de historia, ósea primero soy el buen profesor de historia, comunista y después gay”

De esta forma, emerge la figura del “empoderamiento sexual”, del cual hablamos en apartados anteriores, un empoderamiento que está atravesado por las vivencias personales externas al espacio escolar, y también, al cómo

determinados sujetos se han ido construyendo en relación a los demás, como sujetos visiblemente homosexuales y lesbianas dentro de la escuela.

Así, este empoderamiento sería fundamental para resistir y enfrentar la heteronormatividad por parte del/la docente homosexual/lesbiana. Situación que propiciará el trazar las propias expectativas respecto a cuáles serían los límites de lo tolerable/intolerable en su propio habitar escolar.

Así, lo plantea Millaray (31 años):

“Sí, yo prefiero trabajar en otra cosa si no encuentro un colegio en ese momento, prefiero estar en otra cosa que estar en el colegio casi oculta, porque en el fondo es censurarme a mí misma, así como que no puedo”.

En virtud de estas vivencias, emerge un segundo factor que contribuiría al establecimiento de la “seguridad” en el habitar sexual dentro del espacio escolar. Factor que tendría relación con el establecimiento de relaciones de **“alianzas”** o **“respaldo”** con las personas que forman parte de la institución en donde se trabaja o trabajó (directivos, docentes, alumnos/as, y en menor medida, apoderados).

Situación que queda en evidencia en los siguientes relatos:

Simone (25 años):

“hay un hombre que nos da ese respaldo, son súper pocos los varones de la escuela, pero hay uno que tira siempre pa’ nuestro lado, que cada vez que se toca un tema que sea así como muy machista, muy establecido no sé, así en sociedad como las reinas ¿cachay?, en un colegio de mujeres, él siempre lo trata de bajar, que a las mujeres se les tiene que ver como por otra cosas, entonces ese tipo de cosas también te van llenando de fuerza de ir y decir, ¡voy bien! Y como el trabajo de las profesoras nuevas del colegio que son más jóvenes, que están derribando mucho el tema del heteronormativismo. Probablemente si yo no tuviera tan buen respaldo de mis colegas, quizás no sería de esta forma, pero bueno me ha tocado de esa suerte, tener profesoras que son súper feministas”

Oscar (32 años) contó:

“Siento que en esta escuela tengo mayor libertad, quizás en un colegio católico no la tendría, porque esta es una escuela pequeña, somos pocos docentes y dentro de esos docentes se genera un espacio de respeto que se transmite a los alumnos también y porque siento que esta escuela es un ente modelador, en donde podemos cambiar la realidad y esparcir esa realidad. Pero en el contexto de otro colegio, donde los apoderados pueden ser más majaderos o yo sé, que tendría que comportarme completamente diferente, invisibilizarme más, o no tocar ciertos temas”

Andy (31 años) también comentó:

“Mira es que tuve una vez un problema con un personaje, en el colegio, con un coordinador. Un problema x. Entonces el tipo dentro de su furia me dijo: “acaso me interesa que tú seas un hueon raro” Como diciendo...me dejo ver que yo era “un hueon raro” y yo quede así como, ¿qué te pasa? (...). El asunto es que la discusión había sido en un contexto donde había estudiantes, si ese fue el asunto. Y se acercó el dueño del colegio y me dijo: “el colegio no tiene ese pensamiento, el colegio no piensa eso. Si tú quieres puedes hacer una acusación en el ministerio público hacia esta persona si te sentiste ofendido”... como que ellos me respaldaron. He sentido el respaldo del colegio en ese sentido (...) yo siento ese respaldo, tengo como esa seguridad. Yo creo, por ejemplo, que si estuviera en un colegio donde fuera...me sintiera un poco cohibido, yo creo que no continuaría ahí (...) mis colegas dijeron “¿Cómo?...!tu eres así, filo!, y ahí yo me di cuenta que, como para estos hueones, era más importante lo que yo era, de que, no sé, que fuera maricón”

Violeta (36 años), también señaló:

“Cuando terminé con mi ex, me sentí muy mal, de hecho le conté a mi mamá, tuvimos una conversación súper larga. Con mi ex, tuvimos una relación larga (...) éramos la primera vez que estábamos ambas con una mujer y cuando se acabó, sentí que debía hablarlo con alguien, lo hable con mis compañeras, con mi mamá

y ahí se supo, pero no en el contexto escolar, y así fue, y como que en realidad a nadie le importo que yo fuese lela. Con el grupo de amigos en la pega salimos a bailar, nos vamos de viaje y bueno, a nadie le importa (...) Y bueno, en la pega como andaba mal yo de repente necesitaba desahogarme y con las chiquillas podía. Pero después como que no me importo, si el tema es de uno, eso como que eso no te tiene que insegurizar”

De manera similar, Pedro (28 años) relató:

“Bueno tampoco me afana decir hola soy profesor de historia y soy gay, (...) el que sabe sabe, de los estudiantes y si saben todos saben todos. Ya como que me da lo mismo, ya pase la valla con algunos estudiantes de que sepan cachay, y yo después de eso como que me relaje mucho, entonces después salió esa generación de cuarto medio y había una alumna mía que éramos bien cercanos y estábamos hablando, le estaba enseñando para la PSU y yo le conté. Le dije ¡sabí que Javi soy gay!, yo le conté jaja, como que sentí la necesidad de contarle a ella, mi ex alumna y dijo, [respuesta de la alumna mencionada] ¿enserio? ¡Ohh que bacán! (...) y este año hice la misma cuestión, en el mismo contexto, pero ella [alumna] me pregunto. Fue distinto, ahí salió de ella y le dije ¡no Constanza, soy gay!, ¡si todos saben para que te haces la lesa!, [ante lo que la alumna le contesta] ¡no profe Pedro!, ¡no todos saben! Le conté a esta cabra igual po jajaja y después, en la graduación me decía, gracias por la confianza profe!

Aquí, la voz emerge desde el silenciamiento y la (auto) censura. Aparece un sujeto que expresa la “necesidad” de visibilizarse, de existir dentro de un espacio. El reconocimiento y visibilidad también son señalados por lo tanto, como una “necesidad” para el vivir bien, para el desarrollar un día a día en donde no exista esa presión constante a verse en “exposición” de manera involuntaria, y a quitarse de encima la “carga” existente a vivir-se desde el silencio, la (auto) censura o a la invención de una mascarada cimentada en la heterosexualidad.

Esta necesidad de liberación mediante la visibilización queda en evidencia también en las narrativas de Alan (26 años) quien dijo:

“Fue para sentirme más libre finalmente, porque igual hay un tema en la educación de que tú eres un modelo, o yo veo ese tema en la educación como que tú eres modelo de...en un modelo donde el ser homosexual no está aceptado aun (...) que sea algo convenido como algo bueno, normal o común, no. Entonces cuando confesé mi homosexualidad, ante algunos profesores, lo veo como eso, como liberarme de una atadura para hacer bien mi trabajo, me ayudo harto para estar más relajado y más tranquilo con lo que hacía”

De esta forma, se amplían los márgenes de lo “vivable” dentro de la escuela, se resiste desde estos pequeños espacios discursivos, al poder de regulación heteronormativa. Por lo tanto, no es lo mismo el vivirse dentro del closet, que fuera de él dentro de la escuela.

Como vimos, este empoderamiento sexual, les permitiría a muchos docentes, el traspasar las fronteras impuestas por el miedo y el silenciamiento, hecho que será gravitante en el cómo ellos/as se perciben, se sienten y actúan en su lugar de trabajo. Por consiguiente, creo que el “salir del closet” es y será un acto de carácter político, debido a que el visibilizar la sexualidad dentro de la escuela, contribuirá a romper sus lógicas institucionales y a la reproducción de las representaciones sociales hegemónicas que en ella misma se (re)producen. Si bien, los efectos de dichos actos ilocutorios pueden ser discutidos (en su alcance), considero que la visibilidad sexual que alguien pueda llegar a tener o a construirse dentro de un espacio tan altamente heteronormado, como lo son las escuelas, contribuiría a abrir esos espacios micro políticos de transformación, hacia lo considerado como “normal” dentro de estas instituciones.

El establecimiento de estas alianzas o respaldos, entre el/la docente homosexual/lesbiana y el resto de los miembros que componen la comunidad educativa, quedan en evidencia también, en los siguientes relatos de Pedro (28), quien en un momento de su entrevista, nos comentó el haber vivenciado diversos episodios de “crueldades heteronormativas”. Situación que se vio revertida,

mediante la construcción y “empoderamiento sexual” que él mismo fue construyendo dentro del establecimiento.

“yo vi que me sacaron la foto [en compañía de otro profesor “sospechosamente” identificado por el resto como un sujeto homosexual, a las afueras del establecimiento], entonces, llegue a la sala de profes y encare a los locos, no me acuerdo que les dije, fui casi violento y los mande a la cresta, tome distancia con todos los hombres y me acerque más a mis amigas (...). Ya al otro año, me acerque de nuevo a este grupo de profes, y les fui contando, porque ya como que me habían empezado a conocer más como persona, en realidad eran mucho más los rollos míos que me pase, a los que realmente eran, ósea lo estaba pasando peor ocultando el tema, que haciéndolo visible. Ahora, todos esos profes que hacían comentarios homofóbicos, ahora son re amigos míos y ahora todos saben en el colegio, los directivos, las monjas”

El “respaldo” también queda en evidencia en los relatos de Millaray (31 años), quien nos comenta, el cómo fue trabajar en un contexto religioso, en donde ella se posicionó de manera sexualmente visible ante sus compañeros/as de trabajo desde un comienzo. A partir de su llegada a ese contexto, y en el vivir-se como profesora lesbiana, ella señaló no haber tenido que recurrir a ninguna práctica de sobrevivencia frente a los mandatos reguladores heteronormativos. Situación que queda en exposición, ante la ausencia de temores y miedos frente a su visibilidad sexual, a la interpelación de los otros, o al pánico moral respecto a las sexualidades no heterosexuales dentro la escuela.

Esta situación, habría tenido impactos “positivos” dentro del contexto escolar en donde ella trabajó. Impacto positivo que podemos identificar, debido a la ausencia de coacciones para acallar o sancionar moralmente la sexualidad de Millaray. Esta situación queda en evidencia ante sus relatos.

“No tuve problemas con nadie, de hecho si note un cierto cambio, el primer mes que yo estaba en la sala de profes, cuando yo estaba haciendo este remplazo en el colegio, como que los profes en la sala de profes a mi alrededor, como que de pronto tiraban ciertos comentarios como ¡cállate que eri niñita!, ¡hueco!... así,

como cuando empecé a llegar, ese lenguaje fue cambiando, no sé, como que fue modificándose, no sé si porque alguien les dijo “chicos bajemos”, nivelemos, paremos, no sé, pero como que ese lenguaje fue disminuyendo. Igual eran profes súper viejos todos, no sé, cinco profes jóvenes y en total, eran veintitantos profes, entonces la juventud era minoría, entonces igual era... no sé si más entendible, pero si más aceptable que los viejos tuvieran una postura más homofóbica que los jóvenes (...) pero sí... como que fueron disminuyendo, fueron haciendo preguntas para entenderlo” (Millaray, 31 años)

Este “respaldo” o alianzas, se evidencian también en la narración de diversos episodios de cuestionamiento o interpelación de algunos miembros de la comunidad educativa (directivos, apoderados), hacia el profesor homosexual o lesbiana, movilizados por el “pánico moral” existente respecto al vínculo entre un sujeto homosexual/lesbiana y un/a estudiante. Interpelaciones que son descartadas y deslegitimadas por determinados sujetos que respaldan o desarrollan alianzas con los profesores homosexuales y lesbianas.

Dicha situación se pone en evidencia en los siguientes relatos:

Simone (25 años):

“Creo que en algún momento tuve una conversación con algunas de las personas de orientación que son los que primero reciben a los papás cuando hay algún tema sobre todo de ese estilo, entonces yo lo comenté con el asistente social, lo recuerdo esa vez y le dije: ¡pero yo no tengo porque comentarle a todo el mundo que soy lesbiana! y dijo es que no tenía porque, ¡sí es algo muy normal!, ¡entonces nosotros tenemos que enseñarle a los papás cachay, que es algo normal!, ¡a partir de las chiquillas hasta los papás, verlo con normalidad!. Y también, mis alumnas con el tiempo yo ya tengo niñas que son más chicas, de sexto, que saben, hasta octavo que saben. Insisto, no es algo que yo he contado, pero cuando preguntan yo les digo la verdad”

Millaray (31 años):

“tuve un problema hace poco en el colegio no laico, el católico (...) llego un papá enajenado y claro, el orientador salió a atenderlo y que no podía estar en el colegio porque estaba amenazando a los niños con golpear a todo el curso, fue brígido, a la directora, a mí (...) salió Rodrigo, hablo con él y dijo [el apoderado] que yo estaba promoviendo que las chicas fueran homosexuales, yo lo mire y le dije ¿enserio? y ¿cómo lo ve usted? Así, como todas esas preguntas y en verdad solo era desde la homofobia, de no saber que es la homosexualidad en si cachay, este típico temor de si el gay me va a querer o les gustan todos”

Alan (26 años):

“Después, encontré un trabajo en Recoleta, en una escuela municipal (...) y ahí fue un cambio rotundo, en varios aspectos, primero en la relación con los profes, llegue a la escuela y me sentí al tiro aceptado, me recibieron súper bien, sentí la confianza y mucho más grato, porque para mí es un espacio de resguardo, por situaciones personales he encontrado que esta escuela y mis colegas, son un espacio de resguardo y yo les agradezco caleta a los chiquillos, a los profesores, empecé a sentir con ellos más confianza con ello, y después claro, con un grupito que se arma en la escuela, porque siempre hay grupos y ahí les conté ¡soy cola!”

Otro factor determinante en la seguridad que se tiene o se puede construir dentro del espacio escolar, es la **apelación a las leyes** existentes en el país respecto a los derechos de las personas LGBTIQ. Este factor, si bien es manifestado en menor medida en las narrativas docentes, adquiere una especial importancia y valor para quienes lo manifiestan.

Simone (25 años) así lo señala:

“ahora tampoco te van a decir, ¡eres lesbiana!, pero te pueden buscar otro punto débil, no sé po...por ejemplo, ese profesor que no conocía, me hubiese encantado que me hubiera contado cual fue realmente el motivo que le dijeron porque le echaron, porque hoy en día si ese es el pero [el ser homosexual], la ley te ampara y yo creo que ahí también se han cuidado de eso y un montón de profes más,

porque de hecho hay otra profesora que en algún momento le pintaron el mono porque ella tenía el pelo de un color que a ellos no les parecía, entonces ella dijo, sabe que, démelo por escrito, me voy a la inspección del trabajo y hacemos una demanda por discriminación. Porque igual la ley incluye un montón de cosas, incluido el tema de apariencia física, como que no te pueden discriminar por menos tener el pelo de color”

Pedro (28 años) relata:

“El año pasado terminé una relación y quede mal y eso empezó a perjudicarme en el trabajo, me afecto mucho el termino y empecé a fallar en el trabajo, faltaba, carreteaba y faltaba, mi jefa que sabe que soy gay, me cito a una reunión, mi jefa de UTP directa, entonces me preguntó que me pasaba, con preguntas muy incisivas, me decía, ósea yo sé que terminaste una relación, me preguntaba cómo esta “ella” y yo sabía que la vieja me cachaba, y yo le dije no, no es ella, es hombre, yo soy homosexual, y me parece impertinente esta entrevista porque está invadiendo mi espacio privado, yo podría demandar al colegio por esto, por discriminación y no voy a seguir hablando con usted (...) después de eso, la directora y la inspectora general me hablaron por el tema que paso y les conté que yo era homosexual y yo sé que en este país hay leyes que... y que si yo apelo a esas leyes, pueden haber problemas, como que en el fondo deje mal parada a esa tipa que me había hecho esas preguntas, y de ahí.. ¡no, Pedro como se te ocurre!, ¡tú ni siquiera tienes que comentarnos tu vida privada!” (...) Ella [jefa de U.T.P] estaba en conflicto con toda el área, porque estaba cuestionada por su rol como jefa, su forma de ser, por prácticas autoritarias, entonces ya se sabía que ella no iba a seguir en el cargo, entonces el poco tiempo que ella siguió en el cargo, se dedicó a molestar a todos los profes, entonces, en ese contexto, a mí me molesto, porque fue como en un tono para molestarme”

Violeta (36 años) también relata:

“Perfectamente hace dos años atrás te podían echar de una escuela sin ningún tipo de...por el tema de desempeño, te disfrazan por el tema de desempeño, pero te echan por lesbiana o por gay, ahora no po, yo me siento respaldada ahora (...)

la misma sensación que estoy viviendo yo ahora, les dije yo, me muestran un pequeño indicio de que me están hueviando porque soy lesbiana, yo aplico ley Zamudio, ¡al tiro!, ahora yo me siento respaldada, por el Estado, porque por mi familia ya está como naturalizado, entonces importa re poco, pero ahora que las leyes te apoyen, yo encuentro que es genial (...) y mi mamá me dijo, que debes estar teniendo tantos problemas en la pega porque los gallos ya cacharon que eres lesbiana, te están hueviando para que tú te vayas y no tener que pagarte ni uno. Pero si yo veo una señal mínima que me están hueviando por ser lesbiana y no por lo profesional yo dejo la cagaa, me pongo afuera con una bandera del orgullo gay y dejo la mansa cagaa (...) Saben que no pueden decir nada explícito”

De lo analizado, se hace evidente que no todos los sujetos manifiestan el habitar-se como profesor homosexual y lesbiana en un espacio de “seguridad” respecto a la visibilidad o no de su sexualidad. Por lo tanto, solo algunos/as podrán interpelar los mandatos reguladores que moviliza la heteronorma. Así, se hará patente mediante esta diversidad de vivencias, el cómo solo a ciertos cuerpos y en ciertos contextos, les será posible responder a los mandatos de regulación heteronormativos. Situación que explicaremos en la siguiente categoría de análisis.

4.2 CUERPOS QUE SE ACOMODAN O INCOMODAN: ¿QUIENES PUEDEN CONTESTARLE A LA HETERONORMA EN LA ESCUELA?

En este capítulo, analizaremos los mecanismos a través de los cuales algunos/as profesores homosexuales y profesoras lesbianas se resisten e intentan incluso subvertir los mandatos reguladores impulsados por la heteronormatividad dentro de la escuela. Estas resistencias y subversiones, las entraremos a explicar en relación a las vivencias personales que cada profesor o profesora manifestó, consciente o inconscientemente ejercer. De la misma forma que se describió en el apartado anterior, dichos mecanismos deben ser entendidos “en situación”, y en relación al contexto particular en donde cada profesor y profesora se ha posicionado.

Por lo tanto, dicha resistencia y subversión a la heteronormatividad, no debe entenderse como un hacer o un *habitus* estable en el tiempo, sino que estos, emergerán en determinados momentos, situaciones y contextos específicos, de manera voluntaria o intencional, o a veces, en respuesta a determinadas coacciones y violencias cotidianas.

Plantaremos este análisis desde diversos lugares, para así, dar a comprender, que la resistencia y subversión es un ir y venir, que dependerá por sobre todo, de quien dice encarnarla y dónde dice encarnarla. Debido a que no todos los profesores homosexuales y lesbianas “podrán” encarar y contestar a la heteronorma por igual. Como veremos, solo ciertos cuerpos se podrán acomodar dentro de las instituciones escolares, generando pequeños momentos o situaciones de resistencia y subversión a la heteronormatividad. Pero también, habrá otros cuerpos que se posicionarán y habitarán dentro de la escuela, a partir de las huellas que han dejado en ellos y en su subjetividad, situaciones tales como el rechazo, las sospechas, la incomodidad, las violencias e incluso la expulsión.

Para otorgar mayor claridad a las narrativas que aquí se expondrán, analizaremos estos mecanismos de resistencia y subversión en cuatro apartados diferentes, pero relacionados entre sí. El primero, **“La pedagogización del cuerpo”**, en donde explicaremos el cómo los cuerpos de los y las docentes homosexuales y lesbianas, deben someterse a un proceso de “disciplinamiento” de la corporalidad, para así, encarnar los mandatos heteronormativos, en sintonía con lo “esperado” para cada sujeto, de acuerdo a su sexo/género dentro de la escuela. El segundo apartado, lleva por nombre **“La incomodidad”**, aquí nos adentraremos en las narrativas de esos docentes que señalan que la escuela o los miembros que la componen, se relacionan con ellos/as desde la *sospecha* e incluso desde el *rechazo*, debido a que algunos de ellos/as no encarnarían (de manera suficiente) a través de sus cuerpos, los principales mandatos de sexo/género hegemónicos. El tercer apartado, lleva por nombre **“Subversión”**, en el, analizamos las diversas formas (mecanismos) en que los y las docentes homosexuales y lesbianas se enfrentan a la heteronorma e intentan interpelarla, ocupando como principal

instrumento para ello, a su propio cuerpo y al discurso. Por último, en el cuarto apartado, **“Escapando de la esencialización”**, nos interiorizamos en las narrativas de determinados profesores/as que manifiestan, en diversos momentos de su recorrido biográfico, el no querer salir del espacio del silencio y la (auto)censura (ante algunos miembros de la escuela o en su totalidad), debido a que el territorio que se podría llegar a habitar fuera de estos espacios (caracterizado como “el closet”, en este caso, fuera de él), sería un territorio que ya está previamente construido y delimitado por las representaciones y discursos hegemónicos existentes hacia la homosexualidad, siendo por lo tanto, un espacio en el que ellos/as no se sentirían cómodos y de acuerdo en habitar.

4.2.1 La pedagogización del cuerpo: Prácticas de (a) normalización de las ficciones de masculinidad y feminidad en docentes homosexuales y lesbianas.

La escuela es señalada en las narrativas de los y las docentes, como un espacio en donde se despliegan las normas hegemónicas de género y sexualidad, y también, como un espacio en el que se promueven las representaciones de lo femenino y de lo masculino, en sintonía con la heterosexualidad del deseo.

Para el cumplimiento y eficacia de estas normas, en la escuela, los cuerpos deben ser sometidos a un constante proceso de socialización, en el cual, se promueven hacia ellos y desde ellos, diversos mecanismos (explícitos o silenciados) que tienen como fin, el apego a los roles tradicionales de género hegemónicos. Por lo tanto, este proceso no escapará a nadie dentro de la institución, todos y todas actuarán como productores y re productores de esta normatividad. Algunos docentes encarnarán las normas en sus cuerpos y sin cuestionarlas, otros, ejercerán un proceso de fuga constante u ocasional a ellas, y otros/as, no podrán siquiera interpelarlas.

De esta forma, se generará un proceso de “pedagogización del cuerpo” (Morgade, 2008), proceso en donde todos/as quienes confluyen en la escuela, tendrían que encarnar las normas adecuadas respecto a las conductas permitidas para un

“hombre” y una “mujer”, exigiéndose, por consecuencia, la encarnación de ciertos ideales de femineidad y masculinidad en los y las docentes (Butler, 2001).

Emerge a partir de ello, la noción de “lo esperado”, noción que se vuelve fundamental en las historias de vida de los y las profesores/as, debido a que ellos/as, como adultos dentro de la institución, se posicionarían más que en sujetos referentes o facilitadores de un conocimiento disciplinar específico, sino que se volverán (a voluntad o no), en sujetos referentes de un “deber ser”. Un deber ser a encarnar y a visibilizar, en concordancia con lo que la sociedad y los discursos hegemónicos existentes en ella, determinan como lo esperado/aceptado/normal para una persona dedicada a la docencia escolar.

Así, lo “esperado” entrará en conflicto directo cuando estas normas de género que se encarnan en los cuerpos de los y las docentes homosexuales y lesbianas, no pueden llegar a ajustarse dentro de los márgenes aceptados/tolerados, debido a que en ocasiones, no se lograría encarnarlas o reproducirlas a cabalidad (Connell, 2015). La dificultad de tener que comportarse de acuerdo a “lo esperado”, quedará en evidencia en las narrativas de los/as profesores/as homosexuales y lesbianas, quienes señalan:

Eduardo (28 años):

“entonces [el colegio] es de mecánica, donde son puros hombres...son puros hombres...entonces igual es complicado...porque igual el tema de la voz, el tema de... yo no tengo una voz muy gruesa, entonces igual eso me ha dificultado, o sea yo mismo me creo esa barrera, de decir pucha, mi voz no es tan varonil como yo quisiera [...] tuve que empezar a trabajarlo, por ejemplo, cuando llegaba a clases yo me grababa y no sé, escuchaba la voz... suave, además que he tenido...trabajo en un colegio de riesgo social, entonces he tenido la obligación de subir el tono, manejar la voz, sacar una voz mucho más varonil, sin hacerme el macho, no, no es eso, sino que para tratar de imponer más la voz y que se note más”

Dimarco (27 años):

“el tema de las corbatas, el tema de las ropas, no sé, todos los profesores iban vestido de café, azul, negro y yo iba con puros abrigos de colores cachay, corbatas como con figuras y huevas así, era como nada que ver, como ¡qué está haciendo él aquí! y los otros profesores son tan serios para vestir (...) de hecho, también por el tema del pelo, en mi primer acercamiento en el colegio yo usaba el pelo como largo, pero tenía como mechones largos, como típico de cola en ese tiempo, y siempre me lo cortaba, me crecía, como una constante lucha de no quererme amoldar. Como que no quería nunca amoldarme a ese sistema físico, como que sentía como que era anormal, entonces cuando yo me metí a estudiar pedagogía (...) mira en pedagogía, tu podí ir vestido formal, pero no vai a ir como con uniforme cachay, entonces ya cuando después ingrese al sistema educacional dije ¡chucha que terrible! que yo al final tenía la concepción de un trabajo donde no me iba a amoldar, ósea, no iba a estar como en un dogma físico y al final, era todo lo contrario”

Simone (25 años):

“Trabajando con algunas colegas que ya tienen tiempo en el colegio, me decían de que había un profesor que creo que era de lenguaje y que a él lo echaron, llevaba un año trabajando en la escuela me parece y al él lo echaron y el rumor de pasillo que hizo una inspectora de ese momento, era que él era muy “así”, que él era “amanerado” y que lo habían echado por que él era muy amanerado. Entonces, a mi igual me dio lata escuchar el comentario, dije ¡oh a lo mejor me puede pasar a mí!, de repente me pueden encontrar que soy un poco tosca, yo sé que no es así, pero yo a veces, ahora tú me ves que ando con vestido, pero otras veces llego con camisa cerrada, porque también juego con eso”

Andy (31 años):

“Pero yo creo que sí, ellos ven conductas más medias lógicas. Que no soy como el típico con características heterosexuales. Esos códigos que uno logra entender

para clasificar a las distintas personas. Pero...ya no me asusta, antes como que me preocupaba...ahora ya no”

Se evidencia, en estas narrativas, el cómo estas “heteronormatividades” impactan en los cuerpos de los y las docentes, influyendo incluso (en algunos casos) en lo que ellos/as podrán “hacer” o no a través de sus cuerpos. Así, el comportamiento, la sociabilidad misma que se pueda llegar a desarrollar dentro de la escuela, estará condicionada por las normativas de lo “aceptado”, lo “permitido” y lo “esperado” para un profesor/a de acuerdo a su sexo/género, lo que se irá inscribiendo en sus cuerpos, e irá determinando los límites y posibilidades de sus itinerarios corporales dentro de la escuela.

Esto queda en evidencia también, ante las narrativas de Dimarco (27 años) quien contó:

“a mí no me interesaban las cabras, si era maricón, entonces como nada que ver po cachay, pero siempre estaba esa cuestión de la afectividad y constante. Constante como problema, pero también tiene que ver con que uno es hombre y eso les afecta a las profesoras porque al final, las que tenían esos problemas eran las mujeres po, eran poco los profesores hombres (...) y por lo general después se contrataban más mujeres, pero como te digo, el tema de la homosexualidad fue más un tema de apariencia o de gestos, cosas así que se sabía pero que no se quería decir, pero no me hacía problemas, porque yo con los hombres no me acercaba, en ese colegio yo tenía un curso de hombres, era un tercero medio, pero yo con ese curso no me.. fue una cosa de hablar, ni siquiera tocarles el hombro, ¡nada!, ni siquiera me quedaba en la sala, terminaba la clase y yo me iba al tiro (...) Entonces siempre se rondaba en mi esta cosa media paranoica, del como el juicio moral, entonces con estos cabros no podía tener ninguna relación así como de ¡wena profe!, nada, soy profesor y aquí... daba vuelta los roles, con las cabras era como súper amable y no quería tener ninguna relación autoritaria y con los cabros era más autoritario”

Es importante también, en este proceso de pedagogización del cuerpo, distinguir en las narrativas de los y las docentes, que el querer liberarse, el querer fugarse a

las normatividades vinculadas a lo “esperado”, esa intencionalidad, tendrá que ver con los tiempos biográficos de cada uno/a. Con el presente, y su relación al pasado, como también al futuro anhelado.

El posicionarse en el presente, mirando hacia atrás, muchas veces tiene relación con el empoderamiento sexual y la (in)seguridad que como bien dijimos en el capítulo anterior, se puede llegar a percibir o a construir-se en un espacio escolar determinado. Situación que permitirá (en ocasiones y no siempre) la emergencia de episodios de resistencia o subversión a la heteronormatividad.

4.2.2 Resistencia y Subversión. Docentes que (des)ordenan la escuela.

El situarse en el presente, desde el lugar de la resistencia⁴⁴ e incluso de la subversión (Butler, 2005) a la heteronormatividad presente en la escuela, pone en evidencia la figura de un sujeto empoderado/a o en búsquedas de ello. De esta forma, emergen en las narrativas, distintos episodios en donde algunos docentes homosexuales y lesbianas señalan el haber resistido, contestado, e incluso el haber intentado subvertir, desde el cuerpo y/o el discurso, las coacciones y mandatos reguladores heteronormativos, el “deber ser” de cada bio-hombre y de cada bio-mujer dentro de la institución escolar.

Se abren así, espacios de cuestionamiento micro políticos a la producción de la “normalidad” (Britzman, 2002) e incluso, se evidencian episodios biográficos, en donde se introduce del error, la anomalía y la parodia, como mecanismos de desestabilización y subversión a la heterosexualidad hegemónica (Butler, 2001) inserta dentro de las escuelas. Situación que se evidencia en los siguientes relatos.

⁴⁴ Ampliaremos aquí, lo que se entenderá por “resistencia”, de acuerdo a lo señalado por Núñez (2015), en su texto “Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual”, quien indica que: “La resistencia al ejercicio del poder no es una acción limitada a la lucha armada o a las grandes revoluciones, es cualquier acción cotidiana que disputa la imposición o la tendencia a imponer sobre nuestras vidas valoraciones y concepciones que limitan, inhiben, denigran o inducen nuestras acciones e intenciones, nuestras maneras de pensar, percibir y vivir” (p, 32)

Simone (25 años):

“me gusta el tema de provocar un poco, me toco en un momento dirigir un acto con un profesor que era así como muy encachado al lado mío y llegue con corbata solo para provocar y todos me dijeron ¡oh te ves súper bien! porque andaba con tacos, pero solo para provocar ese tema de la reacción igual es rico provocar en la gente (...) me gusta a mi jugar con el tema de la imagen, como sin decirlo, me gusta provocarlo, porque también es parte de lo que yo me siento cómoda y es una manera de decir, de mostrarle a mis alumnas que también tengo alumnas con problemas de género, entonces también es una manera de decir chiquillas, está bien si usted se viste con pantalones más de niños y blusitas cerraditas como niño o si un día llegai con vestido, está bien sentirse como tú te quieras sentir”

Este mecanismo performativo puesto en práctica por Simone, a mi parecer, contribuiría al cuestionamiento de la supuesta “naturalidad” y “estabilidad” del género, lo que abriría un espacio de fisuras a la heterosexualidad hegemónica, en este caso, a partir de una corporalidad y su expresión performativa, a través de la cual se expresan y visibilizan las ficciones propias del género (“masculinidad” y “femineidad”).

De este mecanismo corporal de resistencia a la heteronormatividad, daremos un salto hacia el plano discursivo. Instrumento mediante el cual, el sujeto docente homosexual y lesbiana, encarará y cuestionará la “naturalidad” de género e imposición normativa y disciplinadora de los cuerpos por parte del régimen heterosexual (Wittig, 1992) dentro de la escuela.

Andy (31 años):

“Es que a mí lo que me gustaría sacar ese tema de el “modelo”, de que “tú eres el modelo”, como cuando estamos con los profes y ellos insisten “tú eres un modelo...lo que tú hagas”, y yo digo ¡no po!... ellos no tienen por qué reproducir lo que yo estoy haciendo, ellos tienen que entender que yo soy uno individual, que yo tengo ciertos gustos...que puede que sean los que ellos quieran o no quieran ver, que su mamá quiera o no quiera ver... pero que forman parte de mi

individualidad po, entonces por lo mismo yo te respeto lo que tú quieras ser, y respetémonos lo que todos queramos ser. ¡Pero aquí estamos por otras cosas!, a debatir...tener posturas, donde yo soy alguien que tampoco se muchas cosas...que estoy acá porque estudié, porque quizás tengo otras herramientas para manejar, quizás un grupo...pero no quiero ser “el modelo”, que ellos digan...no, “yo quiero ser como el” ¡no!, por lo mismo, yo voy como quiero...no sé, igual uso piercing, y los profes dicen “si tu usas piercing...le estas dando ese mensaje a los niños”, pero... ¡hueooooon!... ¡no tiene por qué ser así!, ¿entonces voy a venir como una tabla?, ¿plantearme como una maquina?”

Millaray (31 años):

“en el [colegio] que estoy ahora si hicimos cambios más institucionales, de hecho yo pedí que en el reglamento incorporara qué se hace en caso de homofobia (...) Porque no estaba, no había nada y de hecho todo surgió porque el año pasado, yo llegue en los juegos del día del estudiante, una chica que se define lesbiana quiso tirar la cuerda con los niños, porque ella está en ese proceso de soy (...) está en la cuestión misma de transexualidad, pero aún se lo está cuestionando, no tiene nada claro y los profesores le dijeron que no, yo dije sí, ¿y por qué no? No puede participar con los hombres, pero ¿por qué no puede?; ¡porque es mujer!, pero ella no se está definiendo como mujer, por qué la vamos a... ¡porque el carnet dice que es mujer!, pero el carnet puede decir muchas cosas, pero eso no significa que sea mujer en verdad, si ella quiere que la reconozcamos como hombre, es hombre y si en dos meses más nos dice en verdad me di cuenta que si soy mujer, es mujer. Como que ahí tuvimos una discusión súper fuerte, al final no participó, pero yo estaba con la molestia constante, hasta dos semanas después que nos juntamos en consejo de profesores y les dije ¡oye ya esto hay que cambiarlo porque yo no voy a aguantar más muestras homofóbicas hacia los estudiantes! y como que recién ahí se dieron cuenta de lo que habían hecho, como que no lo habían reflexionado, no los hombres con los hombres y las mujeres con las mujeres porque es lo natural y lo normal, como que ahí recién se dieron cuenta, ¡ohh tení razón hay que hablar con ella!, ¡si tenemos que hablar con ella para

disculparnos!, [ante lo que Millaray responde], no calma yo ya hable con ella, le explique que esto no puede volver a pasar. Y en los siguientes juegos, para el 18 si eran todos juegos mixtos, como tirar las cuerda, necesitamos 3 hombres y tres mujeres o necesitamos seis estudiantes, como que ahí se empezó, todo era mixto, ni para hombre, ni para mujer”

Pedro (28 años) nos comentó también:

“En consejo de profesores, el otro día llego una alumna que llegó vistiéndose como hombre, corte de pelo, ella se siente hombre y fue heavy para el curso, el primer día que llego, todo el mundo la trataba de hombre pero era una niña, ya eso fue lo primero conflictivo, lo segundo, porque ella puede usar pantalón y las demás tienen que usar jumper, porque hacen la diferencia, ya otra situación conflictiva. Eso se habló en un consejo de profesores, de qué hacer con la Tami, entonces, mi intervención fue que aquí claramente nuestra intervención nos demuestra que la escuela es una institución que está obsoleta con sus prácticas, sus normas y yo siempre apelaba a la ley Zamudio, que aquí hay una legislación que podemos entrar en la práctica a discriminar a la niña, cómo estamos discriminando si la dejamos usar pantalones y a otras no, entonces se armó todo un debate y una profesora dice, ¡ella no es femenina!, ¡es un problema!, ¡hay que tratar de que tenga prácticas femeninas como niñita!, (...) entonces yo salto y le digo ¡cómo es eso de que sea niñita!, ¿qué es eso?, si cada uno es como quiere, cómo van a ir tratando de decir como seamos, la educación tiene que ser una práctica para que nos liberemos, para que seamos críticos, para que seamos ciudadanos consientes, no para que nos hagan reproducir ciertas cosas, si la cabra se siente hombre, bueno ¡problema de ella!, si se siente hombre, ella viene acá a estudiar a un colegio, que se sienta cómoda”

Dimarco (27 años), señaló también:

“Con el tiempo el sistema me fue rechazando, porque siempre tuve esa cosa de detalle, detalle de la ropa, de la forma de explicar las cosas, de no ser tan formal, sino que ser más coloquial y también esta cosa, como mucha decoración, como que siempre me dedique mucho a la decoración de los power, de mi ropa (...)

como que todo lo homosexualizaba jajaja cachay o no, todo lo homosexualizaba, o no sé, le ponía unas fotos que no tenían nada que ver, pero para mí remitía también una sensibilidad de la época, entonces eso estaba cuestionado”

Andy (31 años):

“hasta con los colores, yo siempre comento eso, que me sorprendía de una profe que llegó...estaba conversando y dijo como “¿y ese color, pero cómo?...eso es para niñitas” Yo “¿a ver? [nombra a la profesora aludida], ¿de qué me estai hablando?”...disculpa que te interrumpa pero cómo tú, en el siglo que estamos viviendo, con la labor que tú tienes como educadora, tú te estai mandando ese discurso de que “¿un color representa a un género?” eso ya es más viejo...Y mi colega, así como pa’ adentro, me dijo “no pero es que”, “Andy, entiende...” Yo digo, “no po...es que tu tení que cachar eso”, un cuento pasado, ya para profesoras ¡normalistas! Entonces eso igual influye como, en el entorno”

Simone, Pedro y Andy, ponen en cuestionamiento explícito, la producción de las “normalidades” de género dentro de la escuela, sacando a la luz al régimen heteronormativo que se pone en práctica dentro de ella, y en donde diversos actores que la componen, contribuyen a su reproducción. Así, se evidencia un intento de resistencia a que la heteronormatividad se perpetúe, e incluso en algunos casos, como el de Simone, se intenta subvertirla.

Posicionar el cuerpo, desde una performance de género (Butler, 2005) que pretenda desestabilizar las normas hegemónicas de femineidad y masculinidad en determinados contextos dentro de la escuela, o el posicionar dentro de la institución el cuestionamiento discursivo hacia el “modelo” del docente interseccionado por su visibilidad y corporalidad ajustada o no a la heterosexualidad, será cuestionada y puesta en tensión solo por algunos sujetos. Ante ello, emerge como pregunta: ¿Por qué no todos los docentes señalan estas estrategias dentro de sus narrativas?, ¿quiénes pueden hacerlo? De estas interrogantes posicionamos la siguiente subcategoría a analizar.

4.2.3 La incomodidad: (Auto) represión y marginación a los cuerpos de docentes *camionas y colas ¿fuertes?*

En esta intencionalidad de querer resistir e interpelar a la heteronorma dentro de las escuelas, se constata, que para algunos/as docentes, la puesta en “escena” de una supuesta masculinidad o femineidad que parezca “natural”, se transformaría en un tipo de desempeño “**a realizar**” y a poner en práctica. Lo que en ocasiones, no puede sostenerse, y como bien decía, no puede llevarse siempre a cabalidad (Connell, 2015).

Como consecuencia de ello, ciertos docentes indican, que la escuela como institución, sería un lugar en donde sus cuerpos se ponen en “juego”. Un juego que funcionaría de acuerdo a las dinámicas de lo aceptado/prohibido. En este escenario, ciertos cuerpos irán siendo marginados por estas instituciones, mediante un juego cruel, que restringe la entrada o visibilidad de aquellos cuerpos que no se apegan a las normas tradicionales de género en concordancia con la supuesta “normalidad” del deseo (heterosexualidad), y que expulsa (silenciosamente), a todos aquellos cuerpos que se resisten a repetir obligatoriamente, las normas hegemónicas de género.

Situación que no hace más que reflejar, las características de una institución que se resiste a modificar en sus lógicas de funcionamiento, lo que entraría aún más, a invalidar la supuesta “inclusión” que dicen y debiesen promover dentro de ellas. Hecho que nos evidencia también, el como la heterosexualidad continúa existiendo y reproduciéndose como “la” norma (heteronormatividad).

Una norma que se resiste a perder su poder de control dentro de las escuelas, manteniéndose vigente como discurso de poder (silencioso y sutil) que regula a los cuerpos, sus placeres, sus movimientos, discursos y los límites de lo permitido/prohibido para cada sujeto (Preciado, 2002).

La regulación heteronormativa de los cuerpos, se refleja en lo narrado por Dimarco (27 años) quien nos señaló que:

“cuando me pidió una profesora hacer una clase de educación sexual para quinto básico yo prepare todo el material, me conseguí las guías, videos, pero cuando me toco hacer la clase, ella me dijo ¡ya pero tu soy hombre, tení que quedarte afuera!, entonces, yo tuve que entregar todas las cosas y quedarme afuera no más po cachay y escuchar como hacían ahí ellas la actividad. Aparte, yo creo que tiene que ver con la división de género, porque yo era fleto, igual le tentaba esa cosa de ser hombre, ósea no le tentaba, si no que pa’ las mujeres [profesoras] era muy violento que yo fuera hombre (...) y el gran problema, más que yo fuera hombre, era que yo era muy afectivo con las niñas, yo dejaba que las niñas me abrazaran, conversaba con ellas, entonces había una cercanía que encontraban peligrosa, esa cercanía, porque todos los otros profesores eran como distantes, las únicas que se daban el lujo de tener una afectividad con las mujeres eran las profesoras, aparte, que también los hombres no tenían esa relación con los chicos, como que me di cuenta también, que no había esa relación afectiva entre los profesores masculinos, si no que había más esta cosa del macho, el cabro y como que más había una relación que siempre la educación es más dura en caso de los hombres, pero en caso de las mujeres no y cuando un profesor tiende a ser como más emocional sentí que se me castigaba”

Si bien, esta incomodidad, no todos la vivirán de la misma forma, lo que se relaciona también, con los cruces entre la (in)seguridad y empoderamiento sexual que se pueda llegar a tener o a construir-se dentro de un contexto determinado.

Pedro (28 años):

“Cuando recién partí trabajando, al principio [me sentía], incomodo, como perseguido, de que me podían echar, como la lata de tener que enfrentar esto, que sea tema eso, pero ahora que llevo más tiempo no estoy ni ahí, me da lo mismo, yo a veces he metido comentarios medios gay en el casino, en el desayuno, como que tiro la talla, como que esta naturalizado que yo soy gay y no es tema tampoco”

Esto lo podemos evidenciar también, en narrativas como las de Millaray (31 años) quien señaló:

“Sí, la incomodidad sobre la sexualidad del otro no es mi problema, como hazte tu cargo con tu problema sobre mi homosexualidad, así, como lo que yo hago en mi cama es tema mío, si a ti te molesta ¿es tu problema! (...) y precisamente la profe de historia, nos sentamos juntas en la mesa, es homofóbica, y es media facha y tiene como todo ese rollo y tiene un montón de años y lo supo, y fue como que me miro y le dije ¡haz todas las preguntas que tengas que hacer ahora! (...) ahora no tengo problemas en responder todas las dudas más ridículas que se te puedan ocurrir como persona heterosexual que desconoce (...) claramente no digo “si es mi pareja” o “fuimos juntos”, ¡juntas!... como que no alargó o cambio el género, ni uso neutral, no el otro día fuimos pa’ allá juntas y era súper fome, así que nos fuimos a hacer otra cosa, siempre uso el femenino en la oración”.

Podemos ver entonces, como ciertos cuerpos son interpelados por la heteronormatividad, a partir de la incomodidad que sus cuerpos generarían en los otros, unos otros que se relacionan a partir de la legitimidad y validez que les investiría la heterosexualidad, como norma válida para vivir-se dentro de la escuela, relación que será resistida e interpelada solo por algunos/as docentes.

Otra forma silenciosa y sutil que tiene la heteronormatividad para coaccionar a los cuerpos de docentes homosexuales y lesbianas, es mediante la **“sospecha”**, situándose el cuerpo del docente homosexual y lesbiana, como un cuerpo cuya conducta es sospechosa, debido a la dificultad de poder clasificarlo/a y encasillarlo/a dentro de una figura identitaria clara a situar entre los parámetros de lo normal/anormal (Rubin, 1989). Sospecha que relegará al docente homosexual y lesbiana al sitio de lo “raro”.

Emerge entonces, la sospecha ante ese cuerpo y habitar del docente que no encarnaría a cabalidad, las normas “esperadas” a su sexo/género. Así, emerge la figura del sujeto abyecto (Butler, 2005), del sujeto que ocupa las zonas de lo “inhabitable” y ante lo cual, serían visto con recelo, cuestionamiento y sospecha en su presencia y habitar en la escuela.

Pedro (28 años):

“Ahora cambiaron todos los jefes, son todos nuevos, director, inspectoría y yo no sé si ellos sabrán, la planta docente es la misma, yo estaba cómodo con los antiguos jefes, pero se debe saber, son súper sapos en los colegios, yo sé que esa información se las traspasan, hay un cambio de mando y ahora mi jefa directa es una monja”

Simone (25 años):

“el 18, en una comida de solo de profes, yo ando en bicicleta y llego en bicicleta a trabajar, no sé si eso me hace más especial, porque también tengo otro colega que va en bicicleta a trabajar y la directora en un arranque de que se yo, ¡espontaneidad! agarro mi bici y se puso a andar en bicicleta en el patio, y la bici estaba al revés, con los frenos hacia adentro y ella anduvo súper bien, no sé cómo no se mató, entonces yo le digo ¡pero dela vuelta! y ella no me entendió y alguien le dijo ¡directora esto estaba al revés! y ella se mataba de la risa, se acerca a mí y me dice: ¡yo pensé como la profesora, como Simone es tan “rara” que como teniendo el freno al otro lado era parte de las cosas raras que ella hace po! y a mí me quedo dando vuelta lo “rara”, ¿qué habrá querido decir en realidad? porque era una estupidez, rara ¿cómo? yo sé...yo de un tiempo a esta parte, ella ha visto cambios físicos en mí, en el sentido de que yo usaba anteojos me saque los anteojos, ahora uso lentes de contacto, un día me dio y me teñí el pelo, no sé si ella ve eso, que es algo muy normal, porque yo tengo otras profes que hacen cosas más drásticas, pero entonces no sé qué habrá querido decir ella, yo no lo pregunte, pero me quedo dando vueltas hasta el día de hoy”

Andy (31 años):

“En general yo creo que sipo, ellos igual deben leer algunas cosas...yo creo que además yo les parezco raro, como que a veces igual les cuesta leerme. ¡Yo creo!, pero es la percepción que yo tengo, pero en algunos yo creo que ellos creen, deben cachar que soy maricón”

Dimarco (27 años):

“al sistema escolar, como a los alumnos les llamaba la atención como en investigar cómo yo era, porque no era el profesor que se viste de un solo color, como que siempre llevaba una cosa, un detalle, una corbata, no sé cualquier cosa que hacía a la gente preguntarse cosas, hacerse preguntas sobre mi identidad, yo creo que tanto sexual como también de gustos, como que esos se vinculaban, se vinculaban los gustos con la sexualidad, como que siempre estaba la tensión ahí”

Alan (26 años):

“yo creo que me ven como el “raro”, primero por la apariencia que tengo, un profe con tatuajes (...) tanto por la apariencia física como mi forma de ser, porque claro, es raro que un profe básico, que trabaje con los niños, ande con tatuajes o se los descubra (...) Pero sí, a los chiquillos les llama la atención, o que también ande de negro, como que a los chicos les llama la atención de que haya un profe que rompa la norma en ese sentido, en mi cuerpo, que es un cuerpo raro, que rompe con el modelo”

Por último, en algunas historias de vida, se pasaría de la sospecha a la **expulsión**. Al desecho y marginación hacia esos cuerpos que se resisten a moldearse bajo los mandatos reguladores heteronormativos. Se resisten como hemos visto, desde el discurso o también desde el cuerpo.

Esta expulsión, tendrá diversos mecanismos para ejercerse sobre el sujeto, principalmente sobre esos sujetos que se resisten a la cita forzosa de una norma que se caracteriza por su historicidad, regulación y castigo dentro de la escuela (Butler, 2005)

La expulsión, como veremos, no se realiza de manera directa y explícita apelando a la sexualidad “no normal” del docente homosexual y lesbiana, sino que se movilizará, a partir del hostigamiento y sanción moralizante. Situación que llevará a que algunos/as docentes tomen la decisión de abandonar la institución escolar o a que incluso no sean convocados a ser parte de ellas.

Violeta (36 años) señala:

“Mis compañeros me respetan esa parte, de más arriba no, ósea de la directora (...) yo soy bien de una sola línea, yo no caigo, por eso mismo ahora yo me voy de la pega, cada vez me están tirando más abajo, yo voy en retroceso, y este año me han hecho sinceramente bullying en la escuela, pero hacia mi pega...y ya conseguí por lo menos que me voy a una pega mejor, me están ayudado a negociar, ¡para que me vaya! Yo creo que el cargo de consciencia, porque no les conviene tener una persona que sea un poco disruptiva, ellos necesitan una persona que no meta bulla (...) Yo creo que es tu tema de vida, yo siempre doy mi opinión, ósea yo puedo aceptar a la mayoría, pero siempre tengo que plantear mi postura. Entonces soy como el típico conflictivo, pero si tu opinai diferente ¡queda la caga! El tener otra visión, ellas están tan estructuradas, entonces si tu propones cosas diferentes (...), entonces ya no se puede trabajar”.

Dimarco (27 años), cuenta que:

“Aparte después con el tiempo yo empecé a ver que no se me daba pega y empecé a trabajar en trabajos académicos en cosas como queer, entonces yo ponía eso como en mi currículum y en realidad se notaba que yo era flete, entonces menos me iban a dar pega, te decían te llamamos y se acabó (...) yo siento que no me llaman por lo mismo, pero cuando voy pa allá, a las entrevistas o mando un currículum, como que te ven de pie a cabeza y yo como que trato de poner la mejor cara cachay, y todo el cuento, hasta la última vez como que también de ir como lo más presentable, decía bueno, voy a tener que venderme al sistema, pero aun así no te llaman po, porque siempre no se po, iba afeitado y todo y no se po, habían hueones que iban con barba y esos eran los que más seguían las otras, ósea, los tipos que eran más masculinos y usaban ropa como más de profe, como colores más, no sé o como te podría decir, como comportamientos como más normados, como que pasaban las otras barreras entonces uno se quedaba ahí en la primera instancia y después no te llamaban mas no más po”

Carlos (31 años):

“Donde hice mi práctica me iban a contratar en un principio, pero luego me dijeron que no, porque los apoderados fueron a reclamar, porque dijeron en el colegio textualmente, que no querían que un profesor homosexual les enseñara a sus hijos, pero a mí me dijeron en el colegio que no me iban a dejar porque yo aún no tenía título y que por eso no iba a seguir, y me dio rabia, porque se juzgó mi desarrollo profesional, frente a una cosa que no afectaba en nada, ósea yo en ningún momento le falte el respeto a los niños, ni tampoco fomenté el que tuviesen que ser gays, como quizás pudiesen creer los apoderados, sino que me echaron solo por el hecho de una suposición y como eran padres que pagaban (...) pero otros apoderados me decían, ¡profe usted se debió haber quedado en el colegio! Si fui evaluado en mi práctica con nota siete, con un excelente desempeño, pero el colegio por esa razón optó por no”

De lo evidenciado hasta aquí, podemos ver cómo a partir de determinadas narrativas, se posiciona la figura de la visibilización homosexual/lesbiana, como un “privilegio” (Guasch, 2000) un privilegio al que no todos/as podrán acceder. De las historias de vida que aquí confluyen, y a partir de lo analizado, se hace patente que solo algunos/as docentes podrán habitar dentro de la institución escolar (apelando a diversas estrategias de sobrevivencia), en cambio, otros/as, serán expulsados y marginados de ésta. Lo cual, es un elemento importante a visibilizar, ya que nos lleva a pensar en cuál será la situación general de los profesores homosexuales y las profesoras lesbianas a nivel nacional y en qué debiese avanzar la legislación y las políticas públicas, para que todos/as tengan la posibilidad y el derecho a ejercer su profesión (docente) sin tener que verse expuestos a las situaciones aquí analizadas.

4.2.4 Escapando a la esencialización: La fuga *queer* al etiquetarse y/o al ser etiquetado.

Como mencionamos, en el primer capítulo de los análisis, los silencios varios operan en las narrativas aquí analizadas, como un mecanismo de (sobre) vivencia a desplegar por diversos profesores homosexuales y lesbianas, utilizándose, la mayoría de las veces, como una estrategia a poner en práctica en relación a las coacciones y mandatos reguladores de la heteronormatividad que se movilizan en la escuela.

A partir de ello, hemos evidenciado también, cómo los mandatos reguladores heteronormativos se encarnan en los cuerpos, ya que lo “esperado” (de acuerdo al sexo de cada docente dentro de la escuela), debe ser corporizado, en sintonía con las representaciones hegemónicas de género, mediante una producción e interpretación constante de signos, que se materializan a través de un habitus corporal continuo de significación, representación y autorepresentación (Lauretis, 1989).

Sobre esta situación, se posiciona un cruce, entre esos silencios, o las diferentes formas de callar; la posibilidad de resistencia y subversión a la heteronormatividad (que algunos/as docentes pueden llegar a movilizar dentro de la escuela); y la (im)posibilidad para algunos/as, de habitar dentro de ese espacio. Cruce que dará paso a la emergencia de la noción de fuga o “**escape**” a las representaciones hegemónicas, respecto a la existencia identitaria del sujeto homosexual/lesbiana.

Aquí, nos interiorizaremos en las narrativas de determinados profesores/as, que manifiestan en diversos momentos de su recorrido biográfico, el no querer salir del espacio del silencio y la (auto)censura (ante algunos miembros de la escuela o en su totalidad), debido a que el territorio que se podría llegar a habitar fuera de estos espacios (caracterizado aquí como “el closet”, y en este caso, fuera de él), sería un territorio que ya está previamente construido y delimitado por las representaciones y discursos hegemónicos existentes hacia la homosexualidad, siendo por lo tanto, un espacio en el que ellos/as no se sentirían cómodos/as en su habitar.

El escape a la figura esencializada del homosexual y lesbiana, y a la representación hegemónica que impera en la sociedad, respecto a su existencia, queda reflejada en las siguientes narrativas:

Andy (31 años):

“Lo que yo no quiero hacer en construirme por mi sexualidad, y lo que yo quiero hacer y trato de hacer, es mantener un discurso de diferencias, pero no en relación a mi sexualidad simplemente...que no se instrumentalice como para decir...como cuando agarran a un travesti en la tele (...) por eso, como que mi temor ante el...ante el poder no sé, como “salir del closet”, así de esa forma directamente, es que me construyeran como el profe “maricón”...que “¡como es cola, él está incluyendo todas estas prácticas, todos estos discursos, porque él es maricón!” (...) y a mí, el estereotipo es lo que no me gusta en general, ¡eso es lo que yo temo! No que los hueones digan que yo soy maricón, porque lo vivo cotidianamente y no me molesta. Pero, mi tema es vivir como en un estereotipo, como de, “¡hueon yo tengo un profe maricón!”, “¡de verdad!”, ¡y lo dijo!”, como el morbo que se pueda armar por el estereotipo, eso me asusta, más que ellos sepan de mi sexualidad (...) porque yo creo que muchos la cuestionan. Pero para mí, eso es más interesante po, de que ellos puedan ver que yo puedo ser muchas cosas, eso me parece más atractivo, de que los hueones no tienen idea, yo veo a los más chicos como diciendo...¿qué será?, por ejemplo, una vez unos alumnos me preguntaron ¿profe usted es hippie?, entonces como que igual les llama la atención de alguna forma, porque no me ven como a sus otros profes, por apariencia, que me ven loco, que me muevo, entonces ese estereotipo no me gusta”

Eduardo (28 años):

“yo siempre he dicho, cuando hay un tema, yo expongo mi opinión y ellos exponen su opinión, si yo no lo digo, me lo preguntan, siempre ha sido como mi política, entonces, me recuerdo, el 2011 en la parte de debate en primero medio, ehh... estaban debatiendo sobre ese tema [adopción homoparental, donde yo no adoptaría, y tampoco me casaría, no quiere decir que conviva, que es diferente,

pero no me casaría] y me preguntaron a mí, entonces fue como chocante po, para ellos, que yo siendo tan abierto de mente, o para abordar ciertas temáticas fuera tan cerrado a eso, y eso lo vi en sus caras... como... ¡¿de verdad?! Si les dije, ¡así yo pienso! Entonces de repente creo así, como ¡oye pero, el profe tiene pinta de gay, pero piensa de esta manera! Entonces creo esa dicotomía, y a la vez, ese juego de ¿es o no es? Y ahí viene el “oye pero si piensa así, si fuera así, debería pensar así” se crea como... yo siento que yo genero la dicotomía, yo genero eso, de que si bien acepto muchas cosas, hay cosas que no las tranzo, como esa”.

El escape a la esencialización, y al situarse dentro de la figura identitaria previamente ya construida del sujeto homosexual/lesbiana, entra en tensión cuando el sujeto intenta apegarse a la igualdad de la existencia heterosexual. Así, la “igualdad”, el vivirse en similitud a un otro heterosexual, es apelado como una forma de legitimar la propia existencia, y a su vez, validarse dentro de los márgenes de la “normalidad”.

Simone (25 años):

“yo igual de repente comento [con las otras profesoras] muchas cosas que son cotidianas y es solamente para que te des cuenta que hago las mismas normalidades que tú, solamente que, mira para halloween me disfrace, para acá, cene igual que tú, tengo una vida súper normal, igual que la tuya, los comentarios siempre van a ser como del cotidiano nada más, como para que en realidad vean que hago lo mismo que todo el mundo, nada particular”

Un mecanismo de apropiación de la norma, y de habitar la escuela en (sobre) vivencia a ella (a la heteronorma), es la apelación al visibilizarse primero, como sujeto “profesional”, reflejando constantemente un buen desempeño “a realizar” dentro de la escuela, y luego, o quizás nunca, al visibilizarse en relación a la existencia como un sujeto (auto)identificado como homosexual/lesbiana.

Simone (25 años):

“Porque si te quieren echar, van a buscar cualquier excusa, entonces yo me preocupo que a lo mejor estas cosas que yo digo o hago generan un poco de

ruido, entonces en mi trabajo que haya que realizar, de lo que yo tengo que aplicar digamos en clases, sea bueno, todo eso sea bueno (...) tengo que tener todo lo otro bueno para que eso ni siquiera sea un “pero”, para que eso ni siquiera sea un impedimento de decir que buena profesional eres, pero, ¿eres lesbiana? No, eso no quiero que pase, porque te digo ante todo, yo soy Simone, profesora de inglés”

Pedro (28 años):

“primero soy el buen profesor de historia, comunista y después gay (...) además, yo no me siento una persona, como actor social, una persona que reivindique la demanda homosexual, yo me siento más identificado con un discurso de clases (...) igual po, todo se tergiversa y es menos cuestionable de que yo, no sé po, sea caricaturizado como el profesor comunista, es menos cuestionable, es menos conflictivo, no sé si me entendí... bueno, aunque el tema gay igual se vincula con mí, ósea el tema de la reivindicación, pero yo creo que es por un tema de comodidad, además yo siento que no es el principal tema de lucha mía, sé que es importante, pero no me siento...es una postura súper egoísta quizás, pero no es tema para mí, luchar por los derechos homosexuales, personalmente ¿cachay o no?, siento que hay otros temas más potentes”

Alan (26 años):

“E incluso puede ocurrir, con los cabros más jóvenes, de que incluso existe una norma de ser homosexual, un homosexual tiene que ocupar cierta ropa, con ciertos diseños, tiene que peinarse de cierta forma, entonces yo nunca me he sentido cómodo en estos dos modelos, de ser profesor y de ser homosexual (...) y no solo la ropa, sino en la apariencia, porque en mi apariencia soy muy poco homosexual, sería quizás más rockero, que soy más chascón”

De lo analizado, podemos evidenciar como la homosexualidad es parte de una construcción cultural, en donde los significados que se le otorgan, están socialmente ya definidos culturalmente (Weeks, 1992). Por lo tanto, se evidencia la producción discursiva (Foucault, 1976) de lo que se definiría como lo “valido” y lo “normal” en sexualidad (heterosexualidad), siendo su par opuesto (invalido), la

figura del homosexual/lesbiana, figura ante la cual, muchos sujetos señalan el querer escapar, fugarse, ya que esta producción discursiva de “verdades”, en relación a su sexualidad, tendría el poder de definir las propias conductas e identidades (de manera esencialista) de los sujetos (auto)identificados como homosexuales y lesbianas.

De esta forma, se evidencia un temor al habitar en un espacio previamente ya construido, en donde cada práctica sexual concreta, correspondería a una identidad social específica (Guasch, 2000), situación que fomentará (en algunos casos) el silenciamiento y (auto) censura de los profesores homosexuales y profesoras lesbianas, relegándolos al espacio de lo oculto y en otros casos, al lugar de la exclusión y marginación.

Sin embargo, y tal como hemos evidenciado hasta acá, existen sujetos que se resisten a acallar, interpelando e incluso subvirtiendo los mandatos reguladores heteronormativos que operan en la escuela.

4.3. “LA PEDAGOGIA DEL CLOSET”: OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES DEL CURRÍCULUM PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA “OTRA”

Siguiendo los planteamientos de Eve K. Sedgwick (1998), nos referiremos por “pedagogía del closet”, a todas esas instancias en que las diferentes formas de callar la propia sexualidad (del docente homosexual y lesbiana), entran en tensión con la puesta en práctica de estrategias didácticas que buscan visibilizar la existencia de un otro homosexual/lesbiana. Un otro diverso (en relación a su sexualidad y género) existente en la sociedad, como dentro del espacio escolar.

Por lo tanto, en este capítulo, profundizaremos en el análisis de los mecanismos discursivos que ocuparían los y las docentes homosexuales y lesbianas, para resistir la heteronorma y/o habitar la escuela en sobrevivencia a ella. Situación que no hay que entenderla por separado, sino como un ir y venir, entre ambos caminos y en convergencia.

La resistencia y subversión, no emerge diariamente, pero sí se hace evidente en determinados momentos y contextos, como por ejemplo, cuando el/la profesor/a decide (premeditadamente o en relación a la situación) introducirlas en el cotidiano escolar. Esta introducción, muchas veces, es realizada a través de los espacios pedagógicos que se “deben” promover mediante el currículum escolar explícito. Un currículum, que como veremos, será desarmado y problematizado desde una mirada otra, siendo una mirada que intentará ir torciendo la estabilidad que desde lo explícito se mandata promover.

La estabilidad a la que aquí hacemos referencia, tiene relación con el lugar de la igualdad/diferencia entre los géneros (binarios), y en donde muchos profesores/as intentarían, desde su propia subjetividad, romper y tensionar hacia otras expresiones visibles y posibles, de géneros y sexualidades a través de sus prácticas pedagógicas.

En el capítulo anterior, exploramos en el cómo ciertos profesores/as homosexuales y lesbianas señalan el querer “intencionadamente” resistir y subvertir los mandatos reguladores de la heteronormatividad en la escuela, ocupando como principal medio al cuerpo, y también al discurso. Por lo tanto, aquí profundizaremos en esos discursos (pedagógicos), los que muchas veces, están signados por el hecho de que en ellos, el cuerpo sexuado de los/las docentes homosexuales y lesbianas, no entrarían y no se posicionarían. Sus cuerpos, la mayoría de las veces, permanecerán silenciados, borrados o como bien dijimos, (auto) censurados dentro de aquellos discursos pedagógicos. Discursos que buscarían resistir y/o subvertir la heteronormatividad, como también, legitimar las existencias de esos otros, de un otro diverso, pero no desde un yo “**con**” esos otros.

4.3.1 “Primero, soy el profesor de historia, comunista y después gay”: El olvidar de nuestros cuerpos sexuados en las aulas.

El no situarse dentro del discurso (signado por la resistencia y subversión a existir bajo la heteronorma) se cruza, muchas veces, con el miedo y pánico moral que se percibe o existe en la realidad social del momento⁴⁵. En ocasiones, no se tomará presencia dentro de un discurso (pedagógico), y no se posicionará el hecho que seamos nosotros/as (los y las docentes) sujetos signados por un género y sexualidad (in-estable, en devenir constante, disidente, visibilizados o no). Situación que es necesario evidenciar aquí, debido a que todo tipo de conocimiento se encarna, produce y reproduce en los cuerpos (Alonso y Herczeg, 2013).

Pedro (28 años):

“yo siempre hablo de la igualdad de género, inclusión, como que yo siempre apelo a eso en los discursos en la institución, “yapo entonces seamos inclusivos, estos quieren ser estudiantes libres”, ese es mi argumento y no solo para esa instancia, también para mis clases de historia (...) mi objetivo en el colegio, es reivindicar los derechos, no desde mí, sino que desde un punto de vista social, de que es importante que reivindicemos los derechos de todos, entonces yo hablo de los gays en clases, hablo de la igualdad de derecho, pero siento que no debo mostrarme yo como ejemplo cachay o no, igual hay un filtro, de un contexto escolar conservador, los papás son conservadores, son todos fachos, entonces también siento que es consciencia. No tiene que ser porque yo soy su profesor gay, sino que de todos los gays, quizás lo vuelva más significativo, que yo sea el profe gay, pero tampoco me quiero utilizar como ejemplo para abordar eso”

⁴⁵ Durante los últimos años, se han hecho visibles en Chile, la divulgación de una campaña conservadora liderada por el movimiento social patriota (colectivo neonazi), quienes han divulgado en las calles céntricas de Santiago de Chile, carteles con las frases “con mis hijos no te metas, no a la dictadura gay”, campaña que tiene sus similitudes con lo ocurrido en Perú, en donde se han realizado campañas similares, pero en este caso, en contra de la “ideología de género”. Campañas (ambas) que buscan la no introducción de temáticas vinculadas a la igualdad de género, como también de la diversidad sexual en los establecimientos escolares. Para mayor información ver en: <http://www.eldesconcierto.cl/2017/04/30/denuncian-campana-homofobica-de-neonazis-en-centro-de-santiago-con-mis-hijos-no-te-metas-no-a-la-dictadura-gay/>

Alan (26 años):

“yo intenciono mucho las clases desde ese fin, ya que la educación es un acto político, enseñar es un acto político, entonces tienes que tener el resguardo de no meterles a los chicos tus ideas, tu pensamiento, pero si mostrarles las otras formas de ver el mundo, o que ellos se cuestionen el mundo (...) por lo mismo yo recogería experiencias, de internet quizás, pero jamás desde la mía, porque tengo un resguardo con los niños, no les confesaría que soy homosexual, por el miedo a los apoderados, porque quizás con los chiquillos no habría problemas, pero el hablar desde mis experiencias, al contarle a sus papás, no sé a qué me puedo enfrentar, quizás hasta reacciones violentas”

Oscar (32 años):

“Cuando estamos viendo que el currículum es abierto, que habla del discurso argumentativo, y dentro de esa argumentación se habla de temas polémicos, pero no se dice cuáles son los temas polémicos, entonces tenemos cierta libertad de poder discutir (...) En tercero medio es parte del contenido, sin embargo nunca transparente mi sexualidad ahí, era un discurso que yo traía de la sociedad a la sala y ahí se discutía y cada uno presenta su punto de vista, entonces era mucho más importante ahí plantear la postura que plantear mis vivencias”

El no situarse dentro de un discurso, no es algo generalizable a todos los sujetos, sino que también, se produce todo lo contrario en algunos casos. Sujetos que son sexualmente visibles (fuera del closet) dentro de la escuela, y que han desarrollado prácticas pedagógicas, en donde su cuerpo, su subjetividad y sus experiencias son (ex)puestas dentro de un discurso. Aquí se rompe la norma, se muestran vidas otras, y el “modelo” y la construcción blanqueada y heteronormada del profesor/a dentro del sistema escolar se desarma, en el sentido de introducir otros cuerpos docentes posibles y visibles. Emergiendo un discurso no separado de la propia experiencia, sino que en constante flujo con ella.

Simone (25 años):

“O sea ya muchas de mis alumnas me han contado que les gusta una compañera, que les gusta una chiquilla, que les gusta un niño y una niña, entonces muchas se apopleman y me dicen ¿profe como lo ha hecho usted?, ¿cómo lo hizo usted?, nada, yo les contesto desde mi experiencia y desde lo mucho que, ósea a lo mejor a mí me resulto, a lo mejor el tuyo no, pero también las oriento a que hablen y busquen ayuda si necesitan y que en ese sentido yo igual estoy como dispuesta (...) y si en algún momento me lo llevo a cuestionar, me digo a mi misma que lo que le dije, que lo que le aconsejé, fue desde mi experiencia y mi más profundo cariño hacia la alumna. Si en algún momento le he dicho, sabes que a lo mejor le deberías conversar a los papás, es porque a mí me resulto también, la confianza con los papás y en algún momento les he dicho a mis niñas, no tienen más en quien confiar que en su propia familia, que por mucho que a lo mejor peleemos con los papás, no nos llevemos bien, son nuestros papás y en estos momentos de su vida, no hay nadie más que sea responsable de ti, ni ningún profesor ni ninguna persona que te quiera más que tus propios papás, entonces yo igual las insto a que confíen en ellos”

Millaray (31 años):

“en media, los primeros años, los profes de biología me usaban mucho para explicarle como enseñar sexualidad, me pedían ¿Cómo les enseño toda la unidad de sexualidad? Tienen en el curriculum, y es muy hetero, muy enfocado a la reproducción, y un poco a la prevención, solo hetero y cómo le digo a las niñas, porque a los niños es súper fácil, le digo usen condón ¿Cómo le digo a las niñas? [En referencia a lo que preguntaban otros profesores/as], y ahí como que nos sentábamos, teníamos charlas”

Se evidencia en algunas narrativas, que el situarse dentro de un discurso, dar el paso de visibilizar la existencia sexuada, y problematizar el yo con los otros dentro de un contexto pedagógico, ha traído posibles “beneficios” para quienes señalan el haberlo realizado. De esta forma, los discursos que están situados en un cuerpo

se maximizan. Sin embargo, y como bien dijimos, hay que tener siempre en cuenta el quién y el dónde se dicen encarnar estos discursos.

Millaray (31 años):

“Como con los chicos me ha traído más confianza, mas cercanía, como que me ven casi transparente, ¿si o sea la profe nos dijo esto, nos dijo que es lesbiana, no nos va a mentir sobre esto otro, si fue capaz de decir esto, no nos va a negar!, de hecho hay chicos que se acercan a contarme sus problemas”

El exponerse, el situar a una identidad o vivencia sexual de un/a docente homosexual y lesbiana, puede ser o no ser beneficioso, es una apuesta que es necesario descubrir. Aquí, solo evidenciamos quiénes lo han hecho y cómo lo han hecho. Sin embargo, es importante dejar en claro, que son mayores los miedos y temores ante el poder encarnar y promover desde el cuerpo, estos discursos situados. Miedos que como dijimos, aparecen o se viven en el cotidiano y que delimitan las fronteras de lo posible y visible en términos de sexualidad y de género en el aula y en el espacio escolar. A pesar de ellos (los miedos), la mayoría de los docentes indican el arriesgar el yo, el intentar generar espacios de fuga. Espacios que entraremos a problematizar en el siguiente apartado.

4.3.2 “Al hacer esto me estoy quemando a lo bonzo”: Arriesgando el “Yo” mediante prácticas pedagógicas que tuercen (queerizan) el currículum.

Al no haber imágenes y contenidos explícitos en relación a la diversidad de sexualidades y de géneros (fuera del binarismo hombre-mujer) dentro del currículum escolar oficial⁴⁶, emergen en las narrativas de los y las docentes

⁴⁶ Diversos estudios con perspectiva de género coinciden en este diagnóstico. Respecto a ello, nos acogeremos a lo planteado por Amparo Moreno (2006) en su texto “Más allá del Género: Aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural”, quien indica que “el currículum escolar transmite unos modelos de masculinidad y feminidad jerarquizados que varían en función de la clase social y el momento histórico. Pero considero que hay que añadir: ese modelo masculino que se representa como superior no corresponde a todos los hombres, sino solo a aquellos que se identifican con una forma particular de ser hombre vinculada al ejercicio del poder: un hombre hecho, un modelo que, además de sexista y clasista, es racista y adulto, que ha sido construido en la historia colectiva, que se aprende y se asume como resultado de vivir el ritual

homosexuales y lesbianas, determinados discursos de visibilidad, en donde cada uno/a, desde su propia subjetividad, intentaría problematizar dicha ausencia en las aulas. Así, se corre el lugar de la victimización, de la (auto) censura y se posiciona la desobediencia y agencia de los discursos.

El levantamiento de un tejido individual de rebeldía (Paredes y Guzmán, 2013) ante la heteronormatividad silenciadora, será un tejido, que la mayoría de las veces se dice hacer de manera individual y en solitario, muy pocas veces en comunidad. Así, desde la agencia individual y su movilización hacia lo colectivo, se amplían los horizontes de creatividad y producción pedagógica en los ámbitos de género y sexualidad. Producción pedagógica que deberá estar siempre atenta a las posibles coacciones y mandatos reguladores de la heteronormatividad dentro de la escuela.

El currículum explícito⁴⁷ en algunos momentos puede dar oportunidades para introducir y problematizar ciertos discursos, pero en las ocasiones en que éste silencia y omite a las vidas de los sujetos LGBTIQ, emergerá, desde lo cotidiano, la problematización e introducción de ciertas temáticas que tuercen y ejercen un poder de acción desde un lugar otro. Un torcer que estará siempre signado por el miedo, un miedo ante lo desconocido y un miedo ante lo “no permitido” a poder decirse y a poder realizarse en el ámbito pedagógico escolar.

Andy (31 años):

“Antes no pasaba eso...los niños no se saludaban con besos en la cara...o se sacan las espinillas, o las cejas, entre cabros. Por ese lado es distinto, y a parte que el tema de la homosexualidad está más incluida, es más cotidiana, pero... ¡pero no está guiada!...no está conversada, no está dentro como... de la formación escolar”

del paso a la vida adulta, y que hemos definido como arquetipo viril, que se inscribe en la memoria colectiva de larga duración y en las memorias personales inconscientes” (p. 105).

⁴⁷ Este se constituye por las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios y por los programas oficiales, además de los contenidos curriculares que cada docente desarrolla en su aula (Torres, 1998). En este sentido, el Currículum explícito corresponde a aquellos contenidos que han sido elaborados por las autoridades de turno para ser transmitida y socializada a los estudiantes, por medio de los docentes; reuniendo este los elementos que de acuerdo a las autoridades son los necesarios para la “correcta” formación de los/as sujetos/as (Lara, 2013)

Simone (25 años):

“Hay partes donde yo aprovecho de meterlas dentro de la clase, como que de repente estamos hablando de no sé, verbos modales y estamos hablando de ese verbo que te ayuda a cómo decir “deberías” y “no deberías”, entonces yo en el ejemplo del power point les puse; “tu deberías vestirme más femenina”, ¿le han dicho eso alguna vez? Si po, usted debería sacarse los pelos, debería depilarse, ¿le han dicho eso? Si bueno, y ahí me voy por el lado de, chiquillas, los consejos se pueden tomar o no, y así lo mesclo entre medio de mis clases”

Oscar (32 años):

“En lo que es literatura, uno lo puede abordar, pero no está explicitado, por ejemplo tú lo puedes incluir, pero eso tiene que ser modelado por el docente, no está dentro del currículum de lenguaje, pero dentro del aula si se podían dar las conversaciones, porque justo era un tiempo, en este último periodo respecto a las leyes, porque ya estaba el tema del acuerdo de unión civil, ya estaba dentro de la opinión pública el tema de matrimonio igualitario y justo me toco hablar del tema del análisis del discurso en tercero medio, y ahí el tema de las relaciones homosexuales se podían conversar de manera abierta [...] las temáticas se iban dando en relación a lo que era la contingencia, porque cuando estamos viendo que el currículum es abierto, porque el currículum habla del discurso argumentativo, en tercero medio, y dentro de esa argumentación se habla de temas polémicos, pero no te dicen cuáles son los temas polémicos, entonces tenemos esa libertad de poder discutir”

Millaray (31 años):

“El año pasado debatimos por ejemplo la unión civil, si tenían derecho a eso o podían optar al matrimonio, entonces los chicos igual debatieron, de hecho hay chicos que ese año, una chica que era súper homofóbica, que no se llevaba bien con nadie, porque es vulnerable el colegio, entonces está lleno de estos chicos que se autodenominan “flaites”, entonces ella era como más “pelo lais”, era como muy homofóbica y como que no le agradaba a nadie y a medida que fue pasando

el año, se dio cuenta de que ella es lesbiana, como que todo ese rechazo que tenía al otro, era un auto rechazo, como que no se reconocía a si y en el proceso fue cambiando”

Simone (25 años):

“Cuando yo estoy enseñando adjetivos, yo les digo, ¡la misma palabra, que es beautiful, te sirve para decir que alguien es hermoso y es hermosa, no tiene género y por eso yo les digo, me gusta el inglés, la mayoría de las cosas no tiene género! y las chiquillas preguntan pero ¿qué significa eso? [yo les digo] que esto mismo lo puedes ocupar para un hombre y para mujer, el inglés no hace la distinción como el español, que es importante eso pos chiquillas, porque a veces tenemos personas que quizás nosotros no tenemos por qué saber, pero a lo mejor hay alguna compañera que algún día puede llegar a esta escuela y a lo mejor la chica es transgénero y les explico”

El currículum es señalado como una instancia que se puede torcer, en el sentido de “modelarlo” como dijo Oscar, hacia direcciones en donde ciertas temáticas, silenciados u omitidas, puedan introducirse. La mayoría de los/las docentes parte de este estudio, indican el generar estos espacios de conversación y problematización hacia esos silencios. Las estrategias pedagógicas son diversas, hay espacios específicos en donde el currículum posiciona un contexto en donde las temáticas referidas a la amplitud de sexualidades y de géneros pueden introducirse. Pero siempre será desde una intencionalidad individual, desde lo que el docente considere como apropiado a introducir, en mediación con el currículum.

Pedro (28 años):

“En los setenta [en la asignatura de Historia] hablamos sobre la nueva canción chilena, eso igual está en el currículum, en tercero medio, pero... mmm, hablamos de cine, metía todo, arte visual y eran tres libros que elegí para los electivos para cada unidad, el primer libro fue “Palomita Blanca”, el segundo libro fue “Mala onda de Fuguet” y el tercer libro fue “Tengo miedo torero” de Lemebel, y paralelamente tenían que hacer una tesis de uno de los temas que estén contemplados en el

electivo (...) pero después cuando leyeron “Tengo miedo torero” de Lemebel, en la U yo hice un trabajo de las Yeguas del Apocalipsis, he hice una clase de eso, les mostré las obras de las Yeguas del Apocalipsis y el discurso de Lemebel, que iba en contra de la dictadura, pero también en contra de la izquierda, que la izquierda era machista, he hicimos una actividad con esa cuestión, de hecho en una clase analizamos un manifiesto de Lemebel, parte por parte, cada uno salió adelante, lo leímos y hablamos del tema, después hablamos de las Yeguas del Apocalipsis, como en el fondo la reivindicación homosexual no es incluido dentro de esta democracia consensuada, entonces cómo Lemebel problematiza la democracia a la transición, ese es como el enfoque y claro ahí hablamos también del tema (...) Por ejemplo esa clase de Lemebel, tuve que explicar que era un transgénero, porque no cachaban los cabros tampoco po, entonces hablamos también del discurso que tenía Lemebel, también un discurso desde abajo, de un sujeto marginal desde el gay, pero a ver qué gay po, pobre, y hablamos también de eso, de como también dentro del mundo homosexual, había clasismo”

Los miedos de problematizar en aula lo que ha sido silenciado y omitido por el currículum explícito, se ponen en evidencia en algunas narrativas. Este miedo, la mayoría de las veces, está asociado a cómo estas introducciones de lo no nombrado podrían ser recibidas, tanto por los otros miembros del establecimiento escolar, como por los estudiantes y por sobre todo, por el “qué dirán” de los apoderados.

Simone (25 años):

“yo creo que algunos profes que están un poquito menos reprimidos desde dirección o desde unidad técnica van a hacer estos pequeños cambios desde el aula, desde lo chiquitito que quizás tú puedas hacer en clases más que darte un discurso más grande, que se yo, a nivel de institución. Pero desde el momento en que el directivo también le da la importancia, yo siento que es heavy, ósea yo puedo estar haciendo lo que hago ahora y puedo estar quemando a lo bonzo mi puesto laboral, porque mi caso que soy a contrata hay que cuidar harto como lo que uno hace, porque es súper decisivo a la hora de ver si te quedas o no”

Pedro (28 años) por su parte, nos hizo transparentes sus miedos, respecto al cómo ir generando espacios pedagógicos que desestabilizaran la heteronormatividad promovida desde el silencio que el currículum presenta en relación a temáticas vinculadas a la diversidad de géneros y sexualidades. Estos miedos, según él, se fundarían en el hecho de que al no existir contenidos curriculares explícitos respecto a las temáticas en su área disciplinar (Historia y Ciencias Sociales), sería difícil el justificar el porqué de su tratamiento e inclusión en clases, teniendo en cuenta también, el pánico moral existente respecto al abordaje y visibilización de temáticas LGBTIQ.

Pedro (28 años):

“el otro tema fue cuando los lleve [a mis alumnos/as] al museo de la memoria en tercero medio, habían dos apoderados que no querían que sus hijos fueran a un “museo comunista” y ahí también fui y mostré, el valorar los derechos humanos, yo con el currículum en mano. Eso es como cuando me huevean los apoderados, voy con el currículum, y se los muestro cachay, pero no sé si podría hacer eso con otro tema, y claro, ahí se quedan callaos, pero si allá es un colegio privado, son los clientes, los apoderados son los clientes, el cliente manda”

De esto podemos indicar, respecto a la relación promovida por los y las docentes entre su didáctica disciplinaria y las amplitud de temáticas “posibles” a introducir en relación a la diversidad de sexualidades y de géneros, se basaría en lo poco que dice el currículum al respecto, ya que ahí no se expresaría de forma directa, que la temática de género sea algo que tenga que fomentarse de manera explícita, menos aún, las temáticas vinculadas a la diversidad de sexualidades. Por lo que ésta relación (entre la didáctica y el silenciamiento hacia la diversidad de géneros y sexualidades en el currículum), se traduciría en una introducción voluntarista a realizar por parte de algunos profesores y profesoras, situación que no puede justificarse solo por su sexualidad, sino que se debe entender en situación con el contexto social en el que cada uno/a le ha tocado vivir, como también, a partir de su propio recorrido biográfico y a las diversas intersecciones mediante cada sujeto se ha ido construyendo.

4.3.3 Abriendo las puertas del closet desde lo oculto: Lo que se dice hacer y decir respecto a los silencios del currículum.

Por otra parte, está el denominado “**Currículum Oculto**”, que hace alusión a las actitudes, expectativas y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje, en mediación entre estudiantes y profesores/as, a través de las diversas interacciones que acontecen en la cotidianidad, ya sea dentro de la sala de clases o en los demás espacios de la escuela (Torres, 1998). A partir de este currículum, el oculto, el no visible, es importante evidenciar cómo ciertos profesores/as señalan el abrir espacios de fisura a la heteronormatividad y a la imposición de determinados tipos de sujeto, por parte del sistema educativo en general y el currículum explícito en particular.

Pedro (28 años):

“Situaciones pedagógicas no tanto del contenido, un ejemplo en particular; a una niña la molestan con algo, uuuy está pololeando ¿es ella o él? [pregunto yo], como que hago esa pregunta, doy el espacio, trato de no reproducir lo que a mí me pueda generar incomodidad (...) al principio yo creo que era raro para ellos, pero ahora como ya me conocen, está instalado, entonces claro, en ese tipo de cosas yo voy tratando de que más que por mí, por lo cabros, hay cabros que son gays, que son lesbianas, pucha que el profe te pregunte es darle el espacio al cabro, ¡tengo pololo! Eh... cosas así po, no sé po, dos cabros amigos por ejemplo, los empiezan a molestar, así como “uuuy son pololos”, fletos y yo les preguntaba, ¿ah están juntos? Pero no molestándolos, sino como normalizando...así como ¿ha es broma?, ¿los están molestando? en ironía, les están diciendo huecos porque es una forma de burla todavía instalada en los cabros, pero yo les pregunto ¿ah ustedes son pareja? , ¡qué bueno!, ¡qué bacán! , [Ante lo que los alumnos le responden] ¡no profe noo!, porque se molestan con eso, es como ¡ah el negro!... ¿cachay?... ¿cómo ser negro es malo?”

Violeta (36 años):

“En ese colegio los alumnos empezaron a hacer preguntas como por ejemplo, que pasa si a mí me gusta una niña, o con los niños, que algunos alumnos son más

bruscos y ellos dicen ¡noo es que él es más femenino!, y les decía yo ¿ósea el hombre tiene que tirar escupos, jugar a la pelota y las niñitas tienen que jugar con muñecas?... esas cosas ya no existen les digo yo, uno tiene facetas (...) De repente, los mismos niños tiran tallas homofóbicas, y en la media igual, pero cuando sucede eso, yo ahí paro la clase, me detengo y aunque tenga que estar un hora. La misma situación que me paso hace poco, tengo el grupo de alumnos de matemáticas que me ayuda en todo, entonces una alumna preguntó si podía guardar la chaqueta en la oficina, y después le dio frio a la cabra chica y la fue a buscar, yo estaba en clases y un alumno le tira un churro [piropo] y yo le digo ¿oye por qué le gritas? y él dice, ¡es que a ella eso le gusta!, ¡quedo la caga en la sala!, le dije ¿y qué te crees, tú tienes 13 años?; ¿y te crees con el derecho de dónde? Y comenzó la discusión, en ese curso hay niños que son más “finos” y los molestan de que se van a ir al filipense, que es un colegio de puras mujeres, entonces yo les digo ¿y cuál es el problema del filipense, que sea de puras mujeres?, los colegios deberían ser de hombres y de mujeres les digo yo, esa cuestión de categorizar a la gente, que el más fino, que el más macho”

Andy (31 años):

“Como de tratar a todos igual, de no agarrarme con los zorroneos, de cuando...las niñas hacen un discurso machista, como de romperles eso...o a los niños darles la tranquilidad de que...no por ser hombre tienes una responsabilidad ante tales cosas, ¡todos tenemos las mismas responsabilidades! Dar un discurso, más de que somos todos iguales, tenemos todos los mismos derechos, las mismas obligaciones. ¡Pero vivir en la diversidad!, como tratar de respetar lo que somos....yo creo que eso igual lo entienden...como ese discurso un poco más “progresista”, no sé cómo decirlo (...) con cosas cotidianas nomas...como estar siempre recalando las no diferencias, y tratando siempre de potenciar las individualidades. A veces no tan explícitamente, claro, sino que tomarlo como normal. Como tratar...no sé si es la palabra, pero como normalizar ciertas cosas...como el respeto a la diferencia por ejemplo en general, como tratar de normalizarlas. No se po, ante la presencia de un machismo muy directo...!igual

trato de espantarlo! y trato de hacer ver que lo normal es lo otro...como invertir eso. Y tratar de resaltar la diversidad en cualquier discurso, no solamente sexual”

Una de las posibles limitaciones de poner en evidencia un supuesto “hacer” por parte de los y las docentes, desde su cotidianidad, es que este “hacer” es relatado como parte de un mecanismo que es (re)mirado, analizado y descrito de manera consiente por parte del sujeto entrevistado. Ante dicha situación, y para profundizar en el análisis de un currículum oculto, presente en las prácticas pedagógicas de docentes homosexuales y lesbianas, sería necesario el situarse desde las prácticas pedagógicas mismas, ver y analizar lo que se dice hacer *in situ*, en el aula. Debido al carácter eminentemente inconsciente del currículum oculto⁴⁸

Estos límites entre lo que se dice hacer conscientemente o inconscientemente, también lo recoge Oscar (32 años), quien plantea que:

“aunque uno está reforzando constantemente de manera positiva el lenguaje, o ¿qué tiene de malo ser gay?, ¿o es malo ser lesbiana?, igual uno de repente entra como en el juego, a veces tiran la talla y a uno le da la risa. Después, uno más encima que tiene más conocimiento, y aparte que uno es parte de la diversidad, sientes un grado de culpa. Porque pucha, están molestando acerca de la homosexualidad, te dio risa el chiste, y es un chiste súper machista, homofóbico, pero esta tan perpetuado dentro de tu conciencia, que entonces te da risa, se automatiza y es súper potente, porque al final nosotros también lo perpetuamos, porque está tan arraigado el discurso dentro de uno, porque uno se ha criado dentro de esos paradigmas, que es complicado revertirlo, o lo tienes que hacer de una manera súper consiente, y estar trabajando siempre de manera consiente, porque es más fuerte lo que te han enseñado”

⁴⁸ Charo Altable, (2006) en su texto “El cuerpo, las emociones, la sexualidad”, señala que “el currículum oculto, se podría definir como “el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas fundamentalmente en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela, mediante los contenidos y a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado y de compañeros y compañeras respecto a chicas y chicos, varones y mujeres [...]. Este carácter inconsciente de muchas de nuestras acciones suele entrar mucha veces en contradicción con nuestras ideas consientes, perpetuando formas de conductas a veces no deseadas” (p. 91)

Sin embargo, y a partir de lo relatado por los profesores y profesoras, a través de un ejercicio de relato de verdades, se hace evidente la presencia de ciertas prácticas que intentan torcer el cotidiano escolar. Un torcer que apunta hacia el generar didácticas y espacios pedagógicos en donde lo no nombrado, lo silenciado, lo omitido por los documentos oficiales, y por la propia institución escolar, es sacado a la luz, y es nombrado por estos profesores y profesoras. Siendo una situación que es necesario profundizar en su análisis y reflexión a manera futura, debido al alcance y potencialidades que podrían tener este tipo de prácticas pedagógicas en el aula.

4.3.4 Anhelos y desafíos en el ámbito pedagógico desde la perspectiva de profesores homosexuales y lesbianas.

En el trayecto biográfico de la mayoría de los docentes que fueron parte de este estudio, se enuncian determinadas presencias y ausencias que fueron cimentando el camino para apropiarse de mejor manera o no respecto a ciertos temas vinculados al género y a las sexualidades desde una perspectiva educativa.

En el camino de ejercer su docencia y buscar herramientas que les permitieran ir problematizando ciertas temáticas, los y las docentes señalan que muchas veces su propia historia de vida, fue la base para obtener y desarrollar determinadas estrategias frente a las omisiones presentes, tanto en el currículum escolar, como en la propia formación docente que recibieron durante su preparación académica. Así, Simone (25 años) nos cuenta cómo en su recorrido biográfico, la emergencia de un empoderamiento respecto a su propia sexualidad, fue fundamental para alcanzar ciertos niveles de seguridad hacia sí misma. Para ello, nos cuenta la relevancia que tuvo el trabajo sicoterapéutico y el apoyo de su familia, instancias fundamentales para construirse como sujeto, tanto dentro de la escuela, como fuera de ella.

“en ese tiempo justo estaba con terapia psicológica, porque mis papás se habían separado y estaba así como muy estresada, y en eso, como que justo se empezó a dar esa conversación y la terapia se centró en eso y mi sicóloga todo el rato dijo ¿pero qué tiene si eres bisexual?, ¿qué tiene si a lo mejor esta chiquilla te gusta o

te gustan más chiquillas?, no hay ningún problema y yo creo que ella me ayudó mucho a decir, está bien, no hay problema si es una etapa o si realmente te gusta o tienes una relación finalmente, o te gustan los dos, no hay nada de malo con eso, mientras tu estés bien, con eso para el resto no debería importar. Ya en realidad ahí empecé a construir un poquito esta seguridad que yo siempre había tenido en mí y no sé porque la estaba perdiendo y como que me sentí un poco mejor, me acuerdo que llegue a la terapia el ultimo día con el pelo corto (...) ante lo que mi terapeuta me pregunto ¿me imagino que esta Simone tiene una seguridad más grande? y le dije ¡totalmente!, como que me voy con hartas dudas, pero también segura de que lo que vaya a pasar, va a estar bien y eso es lo que he intentado trasmitirle a las chiquillas, chiquillas no hay una edad para tener una duda sobre tu orientación sexual, porque le pasa a una persona que tiene 40 años y tres hijos o te puede pasar a los 5 años cachay” (Simone, 25 años)

Es importante para muchos docentes, el reflexionar sobre la formación académica que recibimos como profesores y profesoras dentro del ámbito universitario, debido a la ausencia que dicen existir hoy, dentro de las mallas curriculares, hacia la inclusión de asignaturas que tengan relación con temáticas que parecen no tener cabida, tales como, la diversidad de sexualidades, el feminismo, las temáticas *queer*, entre otras.

Pedro (28 años):

“curricularmente viendo desde un punto de vista no de los electivos, si no que de lo que curricularmente se justifica, que yo puedo abordar ciertos temas, no sé po, que hable de las AFP, el currículum me da eso, pero ya empiezo hablar no sé po, que hay... la teoría queer... no sé, yo tampoco cacho mucho del tema, es algo que no sé tanto tampoco, tiene que ver también con mi conocimientos de profesor disciplinario, con lo que yo sé cómo docente también, con mi formación, ósea yo obviamente me enfoco en lo que yo sé, soy ignorante en esos temas”

Andy (31 años):

“Yo creo que me gustaría tener esas herramientas, yo creo que las manejo de una forma ya...por mi cotidianidad, quizás por mi entorno, por los temas que me interesan, y por lo que soy yo. Pero yo creo que me faltan más herramientas para sistematizar eso, porque hay muy poco...casi nada, ¡yo creo que no hay! Ni siquiera explícito en el curriculum. Ni menos desde una política educativa... por lo menos en el colegio donde estoy o he estado, ¡no existe, no hay!

Alan (26 años):

“En los ramos de orientación en la U se debiese enseñar a cómo trabajar con las diversidades, trabajarlas, verlas como algo positivo, el trabajo del respeto”

Respecto a la noción de “modelos” y “referentes” homosexuales y lésbicos en el sistema escolar, diversos docentes manifiestan la necesidad de introducir curricularmente, ya sea en los contenidos explícitos del currículum, o en el diseño de textos de estudio, las figuras hasta hoy silenciadas: el homosexual y la lesbiana. Esta introducción sería una apuesta pedagógica, para brindarles a los alumnos identificados como homosexuales o lesbianas, ciertos referentes identitarios y nutrir de posibilidades a los alumnos/as que no se sienten identificados con las normativas de género hegemónicas.

Millaray (31 años):

“A partir de la literatura, hay mucha literatura con personajes homosexuales pero si tu tomas los textos de estudio de los chicos, no hay ninguno cachay, entonces sí existen, pero no aquí (...) también hay autores homosexuales, abiertamente homosexuales, ósea el libro de Lemebel fue súper cortito en el texto de lenguaje, un extracto y no hay nada más, agreguémoslo po, pero no desde el otro y ese extraño, sino este que hace lo mismo que haces tú, que eres heterosexual, los homosexuales también escriben, también lloran, también trabajan, también se duchan, cachay, son personas”

Oscar (32 años):

“Se podrían incorporar ciertos tópicos en la literatura, pero si se podría moldear el tema del discurso argumentativo, para acercar más ciertos temas LGBTI, porque hoy el currículum te da las sugerencias de cualquier temática que puedes incluir de manera transversal, pero yo creo que dentro del contexto del colegio, es necesario que se hable del tema, porque se vuelve una necesidad para los mismos alumnos y también por un proceso para una formación ciudadana, en un proceso en donde nosotros como ciudadanos tenemos que abrirnos a espacios diversos (...) entonces el colegio hoy en día, tienen a los estudiantes más tiempo que en su propia casa, entonces es el espacio donde pasan la mayor parte del día, tienen que ser espacios en donde se discutan todos los temas, en un espacio que sea seguro”

Se posiciona la necesidad de introducción de esos otros, hasta ahora invisibilizados, pero con el resguardo de que esa introducción no refuerce la construcción binaria y excluyente de la otredad. Sin duda estos anhelos de una pedagogía son legítimos y hablan desde sujetos que también se han visto silenciados y omitidos, muchos de los cuales, han tenido que recurrir a estrategias de modelamiento heterosexual de sus cuerpos para sobrevivir dentro del espacio escolar, para encarnar el modelo de profesor esperado y aceptado. De esta forma, emerge como necesidad, el ampliar el abanico de posibilidades de “modelos”, o bien, a la erradicación misma de estos, hacia un fluir libre de las individualidades.

Oscar (32 años):

“Si nosotros dentro del establecimiento tenemos como referente un solo modelo, en donde todos los profesores intentan demostrar lo mismo, van a haber muchas personas que no se van a sentir reflejados, que no van a encontrar un referente dentro de la escuela, entonces se va a seguir perpetuando ese sentimiento de aislamiento, que tiene que ver más con el hecho de la sexualidad, sino que tiene que ser con el hecho de ser diferente, porque lo que yo recuerdo, de cuando yo era alumno, era un colegio donde todos los profesores eran todos iguales, habían muy pocos donde yo podía sentir cierta empatía y decir, yo quiero ser como...”

entonces, para el chico que se sienta diferente, quizás no tenga que ser homosexual o quizás sí, entonces el saber que tiene un profesor homosexual o que se plantee de una manera diferente, en su forma de expresar su género, si puede ser que él se sienta reflejado (...) Dentro del colegio se debe generar pluralismo, que se entienda que el alumnado es diverso, y que también hay diversos profesores, en todo sentido, en un amplio abanico de posibilidades y que en eso, los alumnos puedan ir encontrando sus propios referentes, en donde se trabaje como comunidad, en donde todos podamos tener contacto entre todos, y que se genere un espacio de convivencia en donde todos los actores se sientan en confianza para compartir, erradicándose ciertas concepciones de autoritarismo que algunos docentes intentan perpetuar, que se abran esos modelos”

Dimarco (27 años):

“poner el contexto a un cuerpo que es múltiple, para aquellos que entiendan que las diferencias en el curso, tiene que ser heterogéneo respetado en todo sus paramentos, yo creo que eso es vital no solamente como sexual sino que como cuerpo humano heterogéneo, totalmente diferente, yo no soy solamente homosexual, también soy nortino, soy indígena, no sé, soy pobre, hacerlos reflexionar a los chicos, que todos somos un mundo diferente en sí mismo que no son una unicidad, eso creo que es fundamental, y eso creo que son las herramientas tanto del género como las diversidades sexuales para poder entrar a este tipo de formas de pensamiento crítico para el niño, yo creo que eso es como lo más vital”

El mirar la educación en general, la propia disciplina didáctica en particular, y situar al yo dentro de cada una de estas áreas, nos plantea la existencia de sujetos que a pesar de estar silenciados por parte de la institución escolar y el currículum, han retornado al sistema escolar, ahora como docentes, algunos con más o menos herramientas para posicionar ciertos temas, algunos más o menos oprimidos por la heteronorma que otros, y algunos más o menos visibles sexualmente. Este transitar entre veredas distintas, entre el mostrarse como sujetos sexuados en determinados contextos y el ocultarse en otros, entre el

posicionarse desde el cuerpo o solo desde los discursos para interpelar a la heteronormatividad, nos evidencia parte del poder de control que tiene la heteronorma existente hoy en las escuelas, y nos muestra cómo su poder incide en las decisiones y acciones a ejercer por parte de los sujetos. Los anhelos son múltiples y aquí solo hemos dado evidencia de algunos de ellos.

El ser docente homosexual y lesbiana hoy no da lo mismo, para algunos es un acto político. Como bien decía Alan, educar es un acto político, y lo es sobre todo, cuando ciertos sujetos habitan dentro de un espacio que limita sus corporalidades y discursividades. Es necesario que el sistema escolar reflexione sobre lo que significa ser docente homosexual y lesbiana, y poder ahondar en una situación que no puede quedar al margen de la discusión educativa actual.

CONCLUSIONES

¿Cómo habita hoy un profesor(a) homosexual y lesbiana el espacio escolar?

Esta tesis comenzó a partir de un cuestionamiento personal sobre el cómo significarían los profesores homosexuales y las profesoras lesbianas sus vivencias relacionadas a su propia sexualidad, cuerpo y género dentro de los espacios escolares en los cuales se desempeñan o se han desempeñado profesionalmente. Esta interrogante, tiene un punto de partida en particular, el cual es necesario situar acá, debido a que ésta, emergió desde mis propias experiencias como profesor y sujeto homosexual dentro del ámbito escolar. Experiencias que me llevaron a pensar, el cómo mi propio recorrido individual dentro de la escuela, podría tener ciertos puntos en común con el resto de los sujetos autoidentificados como homosexuales y lesbianas dedicados al ejercicio docente.

Para ello, partí desde un sencillo supuesto, el cual tiene que ver con que la escuela como institución, contribuiría a la instalación de una heteronorma dentro de los cuerpos y subjetividades de los sujetos, (de todos quienes habitan en ella, sin excepciones) la cual se promovería y se reproduciría a partir de los discursos expandidos en sus diferentes espacios pedagógicos y experiencias de socialización generados dentro de ella; trayendo como consecuencia, el efecto de silenciar e ignorar a todas esas expresiones de sexualidades y de géneros que no se ubican dentro del territorio de lo definido como heterosexualidad.

Para nutrir de sustento teórico a este supuesto, me situé desde los postulados que se ubican dentro de lo que hoy se conoce como “teoría queer”. Desde ahí, y haciendo un cruce mediante un mapeo retrospectivo a mi propia experiencia como profesor homosexual, me reuní con diez docentes que se autoidentificaron como gays, homosexuales y lesbianas, con ellos/as se fue generando un dialogo, en donde nuestras historias confluían y divergían en constantes ocasiones, y fuimos construyendo un recorrido biográfico en común, en donde evidenciamos cómo la heterosexualidad, se encuentra instalada dentro de las escuelas como un verdadero régimen normativo de control (Wittig, 1992) que obliga a todo el mundo a hablar y a comportarse de acuerdo a sus propios términos. Esta

heterosexualidad normativa se instalaría y reproduciría en la escuela desde múltiples formas, pasando muchas veces desapercibida para algunos sujetos, debido a que socialmente se la considera como un estado “natural”, y también se instalaría dentro de la escuela como un “logro” o “ideal moral” a alcanzar, el que se manifiesta de manera inmanente a todas las prácticas y discursos que se producen en su interior (Warner, 2002). Siendo una de sus prácticas más efectivas para validarse, el silenciar y omitir a todos aquellos sujetos que no se reconocen como heterosexuales, obligándoles a vivir-se dentro del oscurantismo y silenciamiento (en el closet).

Dicha situación se fue problematizando a partir de las vivencias de todos aquellos sujetos que fueron parte de esta tesis. Si bien, algunas vivencias difieren unas de otras, e incluso se presentaron diferencias dentro de los mismos relatos, (hecho que refleja realidades que son plurales en sí mismas) pese a ello, emergieron durante el proceso investigativo, distintos temas en común, los cuales dieron forma y sustento a los tres capítulos de análisis desarrollados.

En el primer capítulo, *“El habitar sexual del docente lesbiana/homosexual: entre miedos y (auto)silenciamientos en la escuela”* corroboramos distintos elementos formulados en el planteamiento de nuestra problemática a estudiar, la cual tenía relación con la existencia a nivel social, de diversos prejuicios extendidos cotidianamente hacia las personas que se (auto)definen dentro de los márgenes reconocibles de la identidad homosexual y lésbica, como también, la existencia de un pánico moral (Weeks, 1998) que se generaría a partir de la presencia y visibilización de los cuerpos de docentes (auto)identificados como tales.

Respecto a ello, los y las docentes que fueron parte de este estudio, señalaron que el “**miedo**” es una de las principales consecuencias que tienen en sus vidas dichos prejuicios. Como bien lo señaló Oscar: *“[yo] inicialmente, tenía el miedo o el prejuicio de que tal vez se me “notara” el ser gay, porque igual estaba recién empezando (...) porque existen o existían también, ciertos tabús o yo tenía preestablecido eso”*. Retomando sus palabras, y de acuerdo también a lo señalado por gran parte de nuestros entrevistados/as, los prejuicios se sitúan más allá de

sus propias subjetividades, (a pesar de que la mayoría de ellos/as dicen haberlos internalizado), ellos se ubicarían también, dentro de lo que socialmente hoy se “dice” y se “cree” respecto a las personas homosexuales y lesbianas en nuestro actual contexto social e histórico. Contexto en el que muchos docentes indican, existirían discursos antagónicos, debido a que por un lado, los/as entrevistados/as describen que actualmente han habido cambios positivos ligados hacia una mayor “aceptación” y “tolerancia” respecto a los sujetos pertenecientes a la diversidad sexual en el país, siendo la escuela, una institución que supuestamente abogaría y defendería la inclusión de dicha diversidad, pero tal situación sería excluyente, al momento en que un profesor o una profesora sea percibido/a o (auto)identificado como un sujeto homosexual/lesbiana. En estas circunstancias, el discurso de la tolerancia e inclusión, promovido a nivel social e introducido supuestamente también en las escuelas, desaparecería, maximizándose los **prejuicios** y el **pánico moral**, los que movilizarán toda una carga “fantasmática” respecto a la sexualidad de los docentes que se perciben o se (auto)definen como homosexuales y lesbianas.

Según nuestros entrevistados/as, dicha movilización sancionadora estaría situada principalmente en los discursos moralizantes de los apoderados, como también, en los otros miembros de la comunidad escolar (docentes, directivos y estudiantes), quienes encarnan los discursos que identifican en la figura del homosexual/lesbiana, a todo aquello que es considerado como “lo otro opuesto” a la heterosexualidad, como la “anormalidad”, la “antinaturalidad”, la “perversión”, e incluso el “riesgo de contagio”.

Los miedos a vivir-se visiblemente o a ser reconocido como sujeto homosexual/lesbiana, se traducen en un sentimiento que está presente la mayor parte del tiempo en las historias de vida de los/as entrevistados/as. Estos miedos se posicionan, en algunos casos, al entrar al sistema escolar, y en otros, emergerían a medida que pasa el tiempo estando dentro de él. Así, estos miedos basados en los prejuicios y el pánico moral hacia los sujetos homosexuales y lesbianas dedicados a la docencia escolar, deberán incorporarse en el diario vivir,

mediante diversas estrategias de **(sobre) vivencia** que los entrevistados/as señalaron generar para habitar-se en conformidad a lo “esperado” dentro de las escuelas, y evitar así, y en la medida de lo posible, las cargas sancionadoras de estos prejuicios y pánicos morales.

Los miedos, según lo analizado, se describen como un sentimiento hacia lo desconocido, hacia lo que podría pasar, hacia el “qué dirán”, siendo la presencia de estos (los miedos), la principal razón que motivaría a los y las docentes, a ocultar, a no “revelar” y a mantener en silencio, ciertos aspectos de su propia sexualidad frente los otros miembros de la escuela. Así, estos miedos funcionarían como una “tecnología de poder” (Foucault, 1976) que contribuiría a la construcción de la propia subyugación de nuestros entrevistados/as frente a lo aceptado/permitido por los discursos heteronormativos de la sexualidad que circulan en las escuelas. Subyugación que se traducirá en un continuo **“moldearse”** de acuerdo a lo “esperado” para cada sujeto en correspondencia entre su sexo/género. Como lo señala Llamas (1998) “el gay y la lesbiana, si han de evitar un conflicto permanente, deben confirmar el régimen [heterosexual] por connivencia y jugar según sus normas; es decir, deben renunciar a cualquier signo que pueda considerarse como una manifestación errónea de su sexo” (p. 38). De esta forma, los miedos contribuirían a la emergencia de una presión social (real o imaginaria), que muchos docentes dicen interiorizar y corporizar, respecto al tener que desarrollar un determinado tipo de existencia, en donde sus comportamientos (corporalidad) y discursos (sociabilidad), estén en sintonía con el binarismo de género masculino/femenino heterosexual. Lo que denominamos dentro de los análisis, como el tener que **“pasar piola”**, es decir, el poder generar una estrategia de comportamiento y sociabilidad que genere en el otro, la lectura de un cuerpo cuya performance de género sea interpretada como una “performance heterosexual”. Situación que se pone en práctica, a partir de un “hacer” con el cuerpo y de un “decir” o “silenciar” en el discurso. Así, se hacen carne los valores del colonizador y se participa activamente en el proceso de la propia colonización y reproducción de la heteronormatividad (Rich, 1996), hecho que evidencia a la

vez, como el “orden masculino” (Bourdieu, 2000) enseña o más bien obliga, a tener que saber cómo comportarse con el propio cuerpo.

Los miedos tienen muchos orígenes, como dijimos, en la mayoría de los casos, se ubican a partir de los discursos que transitan a nivel social, pero en determinadas situaciones, como en el caso de Carlos y Dimarco, tienen que ver con experiencias personales encarnadas en primera persona dentro de la escuela. Experiencias, en donde ellos señalaron, haber tenido que enfrentarse a dichos prejuicios y pánicos morales, teniendo dichas vivencias, consecuencias directas hacia ellos, como la expulsión (en el caso de Carlos), y la marginación (en el caso de Dimarco) del espacio escolar.

El miedo, se manifiesta también hacia el hecho de que virtualmente cualquiera dentro de la escuela pueda develar la propia existencia (sexual), a partir de sus supuestas manifestaciones públicas (de género) y erróneas. Situación que contribuye, a mi parecer, a hacer del miedo, un mecanismo explícito de coacción, que controlaría y regularía bajo los márgenes aceptados/permitidos sustentados en la normatividad heterosexual, limitando así, la propia libertad corporal (expresividad) y las relaciones sociales a desarrollar de los sujetos que fueron parte de este estudio; y en casos más extremos, el rechazo hacia las propias características del cuerpo (como vimos en el caso de Eduardo, quien llegó a manifestar que su voz, la que era percibida por los demás como “aguda”, era lo que a él más le molestaba de sí mismo).

Dicho poder de control y regulación (los miedos) se enmarcarían en un proceso difuso, difícilmente localizable, casi omnipresente a toda la institucionalidad escolar, y ante lo cual, siempre se deberá estar en estado de alerta. Para evitar esta presión constante, o mitigarla en cierta medida, muchos docentes señalaron que les fue necesario en ciertas ocasiones, tener que recurrir al (auto) silenciamiento de su propia sexualidad, para evitar que el conocimiento público de ella, emergiera dentro de la escuela, y también, el tener que identificar a partir de un estudio previo, a quienes poder comentarles y hacerles visibles su sexualidad y a quienes no (en un proceso constante de entrar y salir del closet). Situación que

consideré, contribuiría al borramiento y **(auto) censura** de los sujetos, a su no existir dentro de la escuela, o a existir como unos sujetos otros "disfrazados" bajo los ropajes del habitar heterosexual. Realidad que moviliza todo un aprendizaje de mecanismos de sobrevivencia, de puestas en escena de las corporalidades, de discursos "apropiados", y también, de **silencios varios**, en donde el callar, el saber cuándo y ante quienes callar la propia sexualidad, e incluso, el reforzar una supuesta presunción de heterosexualidad, serán una pieza clave para el efectivo funcionamiento de estos mecanismos de sobrevivencia.

Por lo tanto, considero que el no salir del closet, el no arriesgarse a visibilizarse en su totalidad (dentro la institución escolar), contribuiría al refuerzo y reproducción de la heteronormatividad en las escuelas, ya que el vivir-se a partir del (auto) silenciamiento o a partir del encarnar un "personaje" que pretenda ser heterosexual (el que puede llegar a encarnarse de mejor o menor forma) reforzarían la existencia de los prejuicios y pánicos morales existentes a nivel social. Respecto a ello, y para refutar a los discursos heteronormativos de poder que nos han relegado como sujetos, dentro de categorizaciones excluyentes que transitan entre lo apropiado/inapropiado, lo permitido/prohibido, lo saludable/pervertido, lo mostrable/ocultable, discursos que socialmente organizados intentan decirnos, lo que es y debería ser la sexualidad, estimo a modo personal, que es necesario aparecer y habitar "enteros" en el espacio público, retomando aquí a H. Arendt (2001), quien señala que solo "somos" en la medida en que "aparecemos", por lo que considero que ante este "ocultar" de nuestra sexualidad, que siempre se encarna en un cuerpo, y un cuerpo "visible" frente a unos otros, se vuelve necesario que nuestras acciones y discursos no sean privativos respecto a nuestra mismidad, sino que sean visiblemente incómodos en público, para así cuestionar y comenzar a transformar los discursos que nos intentan, a priori, normar y construir como sujetos sexuados.

Sin embargo, esta autocensura tiene muchas veces su justificación en el intentar "no exponerse" a determinados tipos de violencias (físicas, verbales, o simbólicas), debido a que varios de los profesores/as entrevistados/as en esta tesis, señalaron

que en algún momento de su recorrido biográfico, fueron blanco de ellas. Tal como vimos en los análisis, las violencias son sutiles, pero no por ello menos dolorosas. La gran mayoría de los profesores/as entrevistados/as, señaló el haber recibido comentarios de desprecio hacia su persona, hostigamiento laboral, comentarios homofóbicos, los cuales fueron movilizadas tanto por los estudiantes, profesores/as, directivos y apoderados. Cada una de estas experiencias nos evidenció, los efectos del vivirse con una sexualidad otra, e incluso en los casos en que ciertos sujetos nos señalaron haber recurrido a prácticas de sobrevivencia, como el (auto)silenciamiento y modelamiento heterosexual, las violencias o **“crueldades heteronormativas”** como llamé en los análisis, llegaron de igual forma, trayendo diversos impactos en sus subjetividades, como por ejemplo lo visto en el caso de Carlos, quien nos comentó que debido a los comentarios efectuados por los apoderados en su primer trabajo docente, él ha decidido hasta la fecha, no hacer comentarios respecto a su sexualidad entre sus actuales compañeros/as de trabajo.

Sin embargo, estos miedos tienen a veces sus puntos de fuga, y dependen también, del recorrido biográfico de cada persona y del lugar en donde profesionalmente se encuentren posicionados. Retomando lo dicho en un momento por Carlos, *“Las experiencias te van dando esas normativas de comportamiento”*. Así, vimos cómo dichos miedos condicionarán la existencia de algunos/as sujetos para acallar su sexualidad, y no dar indicios a que se genere una lectura “errónea” de su cuerpo, pero también, emergieron relatos de docentes que señalan el no haber interiorizado dichos miedos en su totalidad, o de haberlos tenido en algún momento, evidenciaron un proceso de “migración” respecto de ellos, interpelándolos y haciéndoles frente. Situación que se evidenció a partir de lo relatado por sujetos como Simone, Millaray, Pedro, Andy y Violeta, quienes señalaron que el alejarse de dichos temores fue parte de un proceso de construcción personal, de *“blindarse como persona”* tal como señaló Violeta. Esto refleja, lo que denomine dentro de los análisis, como las prácticas de **“empoderamiento sexual”**, las cuales remiten a la existencia de ciertos sujetos que no temen a ser percibidos como homosexuales/lesbianas, y que incluso llegan

a visibilizar las características de su propia existencia sexual (a salir del closet) en el espacio escolar.

Si bien, esta visibilización puede ser total o parcial (ante todos o ante sólo algunos miembros de la comunidad escolar), ella tiene que ver muchas veces, con la historia personal del sujeto, con su aceptación familiar y personal, y también, tiene que ver con el grado de aceptación que se puede percibir o llegar a construirse en un contexto escolar determinado. Para ello, gran parte de los entrevistados/as señalan que el rol que cumplen los pares, los colegas, es fundamental para sentirse seguros dentro de la escuela. Alan así lo señaló, para él, su actual escuela donde se encuentra trabajando, es un espacio de “resguardo”, en donde él pudo abiertamente decir y expresar su sexualidad con sus pares profesores/as, sin miedos, sin temores, debido a la confianza y aceptación que ellos le brindaron desde su llegada. Dicha situación, se replica también en otras vivencias, como las de Simone, Millaray, Pedro, Andy y Oscar, quienes señalaron que el hacer visible su sexualidad ante sus pares profesores/as, fue parte de un proceso de autenticidad, de ser coherentes consigo mismos, y también, como una forma de “liberarse” de la presión de tener que estar constantemente ocultándose y silenciándose.

En el segundo capítulo de análisis, *“Cuerpos que se acomodan o incomodan: ¿Quiénes pueden contestarle a la heteronorma?”*, dimos cuenta de los factores que llevan a algunos docentes a resistir e incluso subvertir las coacciones generadas por la heteronormatividad en la escuela. Lo que se traduce en determinadas prácticas corporales y discursivas que tienen como finalidad, la mayoría de las veces, el develar el carácter construido de la sexualidad y del género por parte de los y las docentes entrevistados/as. Señalamos también, que no todos los profesores homosexuales y lesbianas “podrán” encarar y contestar a la heteronorma por igual. Como vimos, solo ciertos cuerpos pueden acomodarse dentro de las instituciones escolares, generando pequeños momentos o situaciones de resistencia y subversión a la heteronormatividad.

El resistir o subvertir la heteronorma, no es algo permanente, emerge en determinadas ocasiones, y refleja también, las características de un sujeto consiente de los efectos que tiene la norma heterosexual, en su propia vida y en la del resto, ante lo cual, deciden intencionadamente intervenir. Como en el caso de Simone, quien problematizó a partir de su cuerpo, una performance de género que introducía la anomalía, el error como diría Butler (2001), poniendo en jaque la supuesta naturalidad de la feminidad. Ante dichas narrativas, y retomando lo que plantea Butler respecto a la subversión, “¿qué tipo de repetición subversiva podría cuestionar la práctica reglamentadora de la identidad en sí?” (p. 96). Ante ello, emerge como desafío a futuro, el interiorizarnos en mayor profundidad en este tipo de prácticas, y analizar cómo estas tendrían un efecto de desestabilización de la norma heterosexual en los demás.

En otros casos, las resistencias a la heteronormatividad se introducen a partir de la interpelación discursiva de los profesores/as ante casos, en donde en la escuela señalaron haber sido testigos de la reproducción de las normativas hegemónicas de género, el “deber ser” de niños y niñas, en sintonía con un género adecuadamente “masculino” y “femenino”. Son los casos de Pedro, Andy, Violeta, Oscar, Simone y Millaray. Interpelaciones discursivas que como ellos/as mismos/as señalaron, tuvieron efectos positivos dentro de su comunidad, en el sentido de que a partir de ellas, se abrieron espacios de debate en torno a ciertas temáticas vinculadas a la diversidad de sexualidades y de géneros, replanteando ciertos documentos normativos del establecimiento escolar (reglamentos de convivencia y proyectos educativos institucionales) y en otros casos, señalaron el percibir un mayor respaldo por parte de los miembros de su comunidad escolar, situación que les facilitó incrementar su sentimiento de empoderamiento y seguridad dentro de la escuela.

Sin embargo, y a pesar de que algunos/as docentes señalaron el querer interpelar a la heteronormatividad dentro de la escuela, esto no es algo que dicen poder hacer siempre. También será necesario “sobrevivir” dentro de la escuela en sintonía con el régimen de heterosexualidad normativa existente en ella. Para ello,

sus cuerpos deberán acomodarse dentro de la institución, con la finalidad de “intentar” vivir-se dentro del pequeño margen de “tolerancia” que permite la heteronormatividad. Este margen, deberá ocuparse a partir de un constante proceso de disciplinamiento del propio cuerpo, de omitirse dentro de los propios discursos pedagógicos como sujetos de una sexualidad no heterosexual, y el no tener que visibilizar su sexualidad ante determinados actores de la comunidad educativa. El precio que se paga por ello, a mi juicio, es la **deshumanización**, debido a que se renuncia a una determinada identidad (homosexual/lésbica o des-identidad) para así, vivir-se desde un lugar que les permita habitar dentro de la escuela en conformidad a lo “esperado” con los sujetos que confluyen en ella.

Esta deshumanización tiene que ver muchas veces, con el no querer ocupar el lugar de una identidad reconocible, una identidad que los entrevistados/as acusan que no ha sido construida por ellos/as, sino que ésta, ya fue previamente delimitada por la cultura hegemónica. Aquí, nos referimos a los “estereotipos” del sujeto lesbiana/homosexual, los cuales, según algunos/as de nuestros entrevistados/as, ya tienen ciertas características limitantes, las que muchas veces los/as hacen caer en el hecho de “no querer decir” lo que lo que “no se quiere ser”. Por ello, es preferible confirmar parte de las coacciones heteronormativas (como el reafirmar una presunción de heterosexualidad), o el (auto) silenciarse, para evitar así, construir una historia personal falsa. Estrategias que son puestas en práctica, la mayoría de las veces, con el fin de no exponerse a las crueldades heteronormativas, o a un sin número de escenarios posibles y perjudiciales para sí mismos.

En el tercer y último capítulo, *“La pedagogía del closet: oportunidades y dificultades del currículo para una práctica pedagógica otra”*, profundizamos en todas esas instancias “pedagógicas” que indican promover algunos/as de nuestros entrevistados/as, las que tienen por finalidad, el visibilizar la existencia de un otro homosexual/lesbiana, o de unos otros, caracterizados por su diversidad sexual y de género, tanto a nivel social, como dentro de la misma escuela. Estas instancias tienen su origen, en los espacios que se pueden abrir a partir de las temáticas que

va planteando el currículum oficial, como también, a partir de los silencios y omisiones que éste presenta en relación a determinadas temáticas (que ellos dicen identificar como LGBTIQ). Estos espacios pedagógicos a abrir, muchas veces son **sin cuerpo**. Se habla de una existencia de sexualidades a nivel social, en donde el sujeto docente no se posiciona, y en otros casos, como en el de Simone y de Millaray, se moviliza un discurso en donde sus sexualidades sí están presentes, en donde el cuerpo lésbico se posiciona, habla, escucha y aconseja desde sus experiencias, situación que tienen que ver, con el nivel de empoderamiento personal que se puede llegar a construir, y al nivel de recepción misma de estos discursos dentro de la escuela en la que se habita.

Ante la promoción de estos discursos, emergen nuevamente en una especie de persecución inquisidora y fantasmal, los miedos. Debido a que cómo señalaron varios de nuestros entrevistados/as, el problematizar el currículum a partir de la visibilización de lo que éste omite, ellos/as correrían el riesgo de ser “sancionados” por la institución, debido a que no existiría la forma de “justificar” o “legitimar” curricularmente dichos espacios, tal como lo señaló Simone, *“al hacer esto puede que este quemando a lo bonzo mi puesto laboral”*. A pesar de ello, la totalidad de nuestros entrevistados/as señalaron el problematizar el currículum, ya sea ocupándolo y torciéndolo hacia esas situaciones “omitidas”, o también, a partir de la cotidianidad, en donde dicen haber intervenido en espacios y momentos donde la homofobia y el heterosexismo se hicieron presentes dentro de las aulas y espacios escolares.

Muchos de los entrevistados/as consideraron que el situarse en el discurso pedagógico, como sujetos sexualmente visibles, “podría” tener consecuencias positivas en el ámbito pedagógico, debido a que haría más significativos el tratamiento de ciertas temáticas (vinculadas a lo LGBTIQ). Sin embargo, existe el miedo a realizarlo, debido a las posibles coacciones heteronormativas que se podrían tener que enfrentar. Pese a ello, y como vimos en el caso de Simone, Millaray y Pedro, el visibilizar su existencia como sujetos sexuados, les ha traído costes y beneficios. Por un lado, se han tenido que enfrentar a los mandatos

reguladores heteronormativos, movilizados a partir de la sanción moral, pero por otro lado, también dicen haber percibido cambios con el paso del tiempo, cambios positivos en su quehacer pedagógico, tales como el refuerzo del vínculo con sus estudiantes, y el hecho de que muchos de los alumnos/as que se identifican como parte de la diversidad sexual o que están en un proceso de exploración de su propia sexualidad, acudan a ellos/as como “referentes” para acceder a algún tipo de consejo u orientación, situación que dicen acceder sin problemas, pero siempre también, debido a que el lugar en donde ellos/as actualmente trabajan, les permite tener la seguridad o respaldo para hacerlo. Situación que se contrapone en el caso opuesto, con la realidad relatada de otros profesores/as parte de esta tesis, quienes no han visibilizado (de manera parcial o total) su existencia sexual, debido a las faltas de seguridades que señalan percibir dentro del espacio escolar que habitan.

De este recorrido y para dar respuesta a la pregunta que guio a esta investigación: ¿Cómo significan las vivencias relacionadas a su propia sexualidad, cuerpo, género, los y las docentes homosexuales y lesbianas que se desempeñan actualmente en contextos educativos escolares, en la ciudad de Santiago de Chile? presentamos a modo de síntesis, los siguientes hallazgos:

-La principal respuesta a dicha interrogante, es a través del miedo. Miedo a lo desconocido, miedo a lo incierto, miedo al cómo ellos/as podrían ser percibidos. Miedos que tienen su origen, en los prejuicios y el pánico moral existentes hacia la figura del sujeto homosexual/lesbiana dentro del actual contexto país.

-Los miedos tendrán efectos en sus subjetividades y en sus cuerpos, lo que se traducirá en la adopción de diversas estrategias de “sobrevivencia”, para así, intentar habitar de acuerdo a lo “esperado” a cada sujeto (en correspondencia de su sexo/género) dentro del espacio escolar. Supervivencia que estará signada por la precaución constante de que estos prejuicios y pánicos morales que encarnaría el resto (pero no todos) de los miembros de la comunidad escolar, no se traduzcan en posibles coacciones y violencias hacia ellos/as mismos/as.

-Las vivencias dentro del espacio escolar, para muchos docentes, se transforman en una “sobrevivencia”, debido a que la heteronormatividad presente en la escuela, los obliga a tener que adaptarse para vivir dentro de pequeños márgenes de lo “habitable”.

-El tener que recurrir a estrategias de “sobrevivencia” tales como el omitirse dentro de sus discursos, el no visibilizar (total o parcialmente) su sexualidad, el tener que comportarse de determinadas formas para “pasar piola” en sintonía a los mandatos hegemónicos de género, el (auto) silenciarse, o el tener que reafirmar una presunción de heterosexualidad por parte del resto, evidencia claramente el poder de “norma” hegemónica que tiene la heterosexualidad en las vidas de estos profesores/as.

-A partir este miedo, se evidencia que las vivencias de los profesores/as parte de este estudio, están sometidas a una constante “presión”, que se refleja en la necesidad de tener que “moldearse” a partir de lo que se espera sea y encarne un profesor/a. Aquí se hace patente, cómo hoy en día la figura del docente esta socialmente construida a partir de un referente que es hombre/masculino/heterosexual o una mujer/femenina/heterosexual.

-En menor medida, se evidenciaron narrativas de profesores/as que no tuviesen que recurrir a estas prácticas de “sobrevivencia”. Quienes señalaron no tener que recurrir a ellas, reflejan la existencia de sujetos que dicen no temer a las coacciones de la heterosexualidad normativa, y que de enfrentarse a un escenario (siempre posible) en donde se activen los mandatos reguladores heteronormativos, ellos/as preferirían salir de ahí. De esto, se evidencia que no todos pueden ser visibles dentro de las escuelas. La visibilidad dentro de un espacio como este, se alcanza por un lado, gracias al empoderamiento que se tenga, como también, al nivel de seguridad que se percibe o se llegue a construir dentro de un contexto escolar específico, como también, a partir del cómo ciertos cuerpos pueden “acomodarse” de acuerdo a las reglas impuestas por el régimen heterosexual dentro de las escuelas. Así, el habitar en la escuela como sujetos

visiblemente sexuados e interpelar a la heteronormatividad sin miedos, será a mi parecer, parte de existencias “privilegiadas” de vida (Guasch, 2000).

-La seguridad a tener dentro de una escuela, será fundamental para vivir-se como sujetos sexualmente visibles, e influiría en el grado de miedos a tener frente a una posible visibilización voluntaria o involuntaria de la propia sexualidad. La seguridad, como señalé, tiene que ver con el propio empoderamiento personal, pero también, con el contexto en el cual se está, el cual tiene que contar con diversas características para que así el sujeto se sienta seguro/a dentro de él. Estas características, según nuestros entrevistados/as son, el respaldo y la no discriminación de los pares docentes y administrativos, la sensibilidad respecto a la existencia de otros sujetos homosexuales y lesbianas, o (auto)identificados dentro de las territorialidades des-identitarias LGBTIQ, como también, a partir de la intervención de la comunidad escolar, ante casos directos de homofobia hacia ellos/as o hacia otros sujetos (LGBTIQ) dentro de la escuela, como también, al posicionamiento de un abanico de temáticas vinculadas a la diversidad de géneros y sexualidades en el espacio escolar donde se encuentran o se encuentren a futuro (ya sea mediante su inclusión en las discusiones de manuales de convivencia, reglamentos escolares, capacitaciones docentes o el desarrollo de actividades escolares en donde se aborden dichas temáticas).

-Respecto a esta seguridad, en las narrativas de los y las docentes que señalan el percibir un mayor “respaldo” por parte de la institución y de los actores que la integran, manifiestaron menores necesidades de invisibilizarse, y son más proclives a abordar temáticas referidas a diversidad de sexualidades y de géneros dentro del aula de clases o en otros espacios de discusión pedagógica.

-El poder resistir o subvertir los discursos heteronormativos presentes en las escuelas, tiene que ver entonces con las “posibilidades” que se tienen como sujeto dentro de un contexto determinado, para ello, las posibilidades de resistir o subvertir la heteronormatividad, estarán delimitadas por la seguridad/inseguridad que se tenga en la escuela que se habite.

En síntesis, las vivencias de los profesores homosexuales y lesbianas que fueron parte de esta tesis, están signadas por la constante negociación entre las barreras de lo público y lo privado, entre el ser visibles o invisibles, como también, el querer sumergirse o no, dentro de un ideal extendido en la institucionalidad escolar, el cual tiene que ver con el “ser un modelo a seguir” para sus estudiantes. Tales preocupaciones, se interiorizan a través de los miedos, miedos que tienen sus orígenes en los prejuicios, el pánico moral existente a nivel social, como también, en la ausencia de temáticas que hagan visibles a los sujetos LGBTIQ dentro del currículum explícito, o en otras instancias del sistema escolar. Instancias en donde dicen, se teme a que se recaiga en el refuerzo de la caricaturización o de los estereotipos hacia los sujetos homosexuales y lesbianas. Estas características de la escuela hoy, incrementarían, a mi parecer, la emergencia de los miedos ante lo “que no se conoce”, ante lo “que no se dice” o ante lo que “no se quiere decir”. Esta situación, reforzaría el hecho de que los profesores homosexuales y profesoras lesbianas vivan en una constante negociación entre la expulsión y la (auto) marginación en y por las escuelas.

De esta forma, el sujeto homosexual y lesbiana seguiría siendo construido dentro del espacio escolar como un sujeto deshumanizado y asexuado, al cual se le asigna una presunta heterosexualidad hasta que se diga o se confirme lo contrario. Así, los discursos heteronormativos que se movilizan y encarnan en la escuela, generarán que los profesores homosexuales y lesbianas vivan bajo el constante ojo sancionador del resto, lo que refleja la reproducción de lo que ya existe a nivel social, a las afueras de las paredes del espacio escolar. Así, la escuela sería un lugar en donde los discursos hegemónicos existentes a nivel social, se posicionan y se reproducen, siendo un espacio que refleja de manera calcada, las características de la cultura dominante. Trayendo como consecuencia, la exclusión y marginación de algunos sujetos, como también, al tener que vivir-se en un constante estado de “alerta” para no ser víctima de ello.

El vivir-se como profesor(a) homosexual y lesbiana dentro de las instituciones escolares, es algo complejo, debido a los cruces de discursos antagónicos aún existentes a nivel social, lo que se refleja en el hecho de que hoy se dice “aceptar” o “tolerar” a las diversas expresiones de sexualidad, pero en la realidad cotidiana, aún seguirían existiendo prácticas de discriminación, hostigamiento, crueldades, y presión social hacia todos aquellos sujetos (auto)identificados o señalados como homosexuales/lesbianas.

También, es importante destacar aquí, el papel agenciable de los profesores/as, como profesionales que resisten e intentan subvertir los discursos heteronormativos presentes en la escuela. Por lo tanto, cabe recalcar que los/las docentes que fueron parte de esta tesis, no fueron prisioneros de la heteronormatividad, sino que fueron capaces de resistir a ella, interpelando a los mecanismos que reproducen las normas hegemónicas de sexualidad y de género en las escuelas.

Desafíos y nuevas interrogantes: ¿Es posible abrir los caminos hacia el exilio de la heteronormatividad en las escuelas?

En esta investigación, quisimos exponer a grandes rasgos, el cómo se vive hoy en la escuela, siendo un profesor homosexual y profesora lesbiana. Teniendo en cuenta, de que estamos insertos en una cultura que nos muestra día a día, las características aun presentes de su machismo, misoginia, homofobia y clasismo, considero que el vivir-se como profesor homosexual/lesbiana, independientemente a que se esté fuera o dentro del closet, es una realidad compleja y desafiante para quienes la encarnan, debido a que como vimos en esta tesis, la escuela como institución, es el fiel reflejo de lo que existe afuera de sus muros. Una sociedad que dice estar “avanzado” en materia de derechos ciudadanos y sociales, pero que en la práctica, dichos derechos parecen no estar siendo efectivos en la realidad cotidiana de los sujetos que no se ajustan a un modelo cimentado en la heterosexualidad.

Tal como se vio en los antecedentes de esta tesis, en materia de sexualidad y de género dentro del ámbito escolar chileno, existen hoy implementadas ciertas

iniciativas, que han tenido como finalidad, el dotar de mayores niveles de democracia a las instituciones escolares, y de abordar ciertas especificidades que se consideran hoy como “riesgosas” en materia de sexualidad (embarazo adolescente, transmisión de infecciones sexuales, discriminación de género, entre otras) para así, favorecer el conocimiento personal, y fortalecer también, nuestra cultura ciudadana en materia de derechos. Sin embargo, como vimos a partir de los relatos de los y las docentes que fueron parte de este estudio, las “iniciativas” gubernamentales en materia de sexualidad y género, parecieran haber olvidado la existencia de los y las docentes que se posicionan fuera de los márgenes identitarios heterosexuales. Si bien, algunos/as docentes (en menor medida) hacen referencia a los “avances” legales en materia de protección frente a situaciones arbitrarias de discriminación, y en cómo dichas normativas legales, hoy en día, los protegerían ante posibles casos de hostigamiento y discriminación vinculados a su sexualidad. La gran mayoría de los/as docentes parte de esta tesis, señalaron el vivir-se bajo una constante presión, debido a que la exposición (voluntaria o no) de su sexualidad, puede traer consecuencias inciertas y negativas respecto a su ejercicio laboral.

De esta forma, la escuela hoy, y el Estado en su totalidad, se presentan como actores claves en la limitación de las libertades y derechos humanos de los sujetos que habitan dentro del contexto educativo escolar. Situación que nos plantea como desafío, y a partir de lo evidenciado en esta tesis, que el currículum oficial actual podría y debería ser pensado como un espacio fundamental para legitimar y validar determinadas prácticas pedagógicas que intenten visibilizar y problematizar la existencia de esos hoy considerados como “otros”, en relación a su sexualidad y género “disidente” a la normativa de género hegemónica. Es necesario que exista una transformación real de lo que hoy se plantea como género y sexualidad dentro del currículum, y por sobre todo, dentro de la escuela como institución. En primer lugar, considero que el género debiese dejar de entenderse bajo lógicas binarias (centrada en las figuras hombre/mujer), sino que éste, se abra a la amplia gama de posibilidades a existir, las cuales se entrecruzan con categorías de clase, de

etnia, de preferencia sexual, de identificaciones de género diversas, de ubicación geográfica, por nombrar solo algunas.

De lo visto en los análisis de esta tesis, se hace necesario, recogiendo las voces de los y las docentes, el que se amplíen las imágenes de lo visible en materia de sexualidades y de géneros dentro de la escuela. Para ello, sería fundamental dotar de contenidos al actual currículum, y a los textos de estudio, pero de una manera previamente estudiada, teniendo como precaución principal, que la introducción de ciertas temáticas vinculadas a la diversidad de géneros y sexualidades, no reproduzca la visión de “otredad” existente hoy en día a nivel social, como también, el no reflejar las nociones estereotipadas de víctimas hacia los sujetos considerados hoy como LGBTIQ, sino, que sea importante posicionar sus roles agenciados y transformadores a nivel cultural e histórico. Ampliándose así lo “visible”, para ampliar también lo “vivable”, dentro de las aulas y espacios escolares.

Como desafío futuro, se requiere de una mayor investigación para obtener información comparativa entre las realidades particulares de los/as profesores/as de sexualidades diversas. Debido a que en esta investigación, por finalidades metodológicas, recurrimos a una muestra delimitada en edad, sexualidad (homo/lésbica) y espacio geográfico. Así, será necesario ampliar estos márgenes para saber qué está sucediendo con esos profesores/as homosexuales y lesbianas de mayor edad, con esos profesores/as ubicados en espacios rurales, con esos profesores que se ubican dentro de otras categorías o des-identidades sexuales LGBTIQ, y también, con esos profesores/as que encarnan en sus cuerpos, otros tipos de opresiones.

Es importante avanzar en la línea de una escuela segura y positiva, en donde los estudiantes puedan aprender y los docentes puedan enseñar, en un ambiente cálido y acogedor, libre de intimidaciones y por sobre todo, **sin miedos**. En donde los sujetos LGBTIQ no sean abordados como víctimas, sino como agentes, en donde además de las necesidades de los/as estudiantes, se cubran las necesidades del personal, administradores, apoderados, voluntarios que se

identifiquen como parte de la diversidad sexual. Cumplir con este objetivo, requiere de un cambio de todo el sistema, que abarque no solo temas curriculares, sino también temas relacionados con políticas públicas educacionales, evaluación docente, contratación, ascenso, estabilidad laboral, así como las relaciones entre la escuela y la comunidad. Para ello, es fundamental que el Estado se haga cargo de esta realidad poco “visible”, respecto a las vivencias de los profesores homosexuales, lesbianas, y de todos esos profesores/as cuya sexualidad no es heterosexual, asumiendo de manera responsable y efectiva, los compromisos que en materia de Derechos Humanos ha adscrito con los organismos internacionales⁴⁹.

Se abre como desafío, el levantar mayor información sobre las realidades LGBTIQ dentro de los espacios escolares, interiorizándonos en esas realidades micropolíticas de muchos sujetos, y a partir de ellas, comenzar a discutir sobre la elaboración de políticas públicas que intenten abogar por una mayor liberación y bienestar de toda la población.

Es necesario abrir el tratamiento de la sexualidad como un tema netamente privado, sino que público. Haciendo visible la presencia de la heteronormatividad dentro de la cultura escolar, más allá de la homofobia (que es el resultado de ésta). Hasta el momento, las políticas educacionales han intentado avanzar más en lo último (homofobia y discriminación), sin introducir un cuestionamiento a la naturalización de ciertas temáticas dentro de las escuelas, ni menos en descentrar a la heterosexualidad como principio que fomenta la reproducción de las desigualdades entre las sexualidades (heterosexismo). Para ello, considero que las sexualidades de todos los miembros que componen a las escuelas sean pensadas y abordadas de acuerdo a marcos que permitan su libertad y protección. Por lo que se vuelve necesario que las políticas públicas en materia de educación

⁴⁹ El Estado de Chile se comprometió a aplicar los principios de Yogyakarta (2007) a petición de Naciones Unidas. En ellos, se señala que los Estados “Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género” (p. 22) Para mayor información ver en: <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

sexual y de géneros, se abran más allá del binario heterosexual/homosexual, debido a que esta mirada, ignora el hecho de que cada (des)identidad sexual (lesbiana, homosexual, bisexual, transgénero, transexual y heterosexual) puede ser inestable, cambiante, fluida y se constituyen a través de una relación social en comunidad, no de manera aislada a un todo contextual. En definitiva, se debiese ir problematizando todo lo que se considera “natural” y “normal” dentro de las escuelas y en los discursos que en ella circulan, para así, cuestionar y enmendar todas las coacciones y limitaciones que estos discursos han ido impactando en esos otros que se ubican fuera de ellos.

Se hace urgente también, el dotar de mayores herramientas a los y las docentes en su etapa inicial de formación académica, y durante un proceso continuo en su desarrollo profesional. En donde el profesorado pueda contar con las herramientas necesarias para prevenir y evitar las desigualdades, discriminaciones y los diferentes tipos de violencias existentes hacia los sujetos “diferentes” a la “norma” heterosexual. Para ello, es necesario un análisis previo, con la finalidad de no reproducir el refuerzo de estereotipos y prejuicios, sino que se podría avanzar en la problematización de todas esas “normalidades” ya instaladas en la escuela, con la finalidad de liberarnos a todos, incluso a todas esas personas que no se ubiquen dentro de las territorialidades LGBTIQ, pero que para los ojos del resto, no encarnarían a cabalidad las normas hegemónicas de su género.

Hay que avanzar en la búsqueda de transformar nuestra forma de pensar la sexualidad y el deseo sexual-amatorio, lo que podría ser promovido mediante prácticas pedagógicas legitimadas que alteren el conocimiento oficial de las disciplinas, que rompan con la heteronormatividad, que busquen historizar los silencios y omisiones del currículum oficial, y que promuevan un entendimiento de opresión como múltiple, interconectado y constantemente cambiante. Para ello, es necesario reforzar nuestros lazos y redes como docentes, compartir nuestras experiencias y problemáticas individuales y comunes.

En relación a la escuela como institución facilitadora de la transmisión y reproducción de la heteronormatividad en los cuerpos y las subjetividades de los

sujetos, y después de haber realizado esta tesis, considero que se me abren nuevas interrogantes que me llevan a cuestionar la (im) posibilidad de pensar en mecanismos *otros* para nuestra liberación como sujetos dentro de las actuales características y condicionamientos que este tipo de institución genera en los sujetos. A partir de esta dificultad, y respecto a las “heteronormatividades” que se reproducen en la escuela, ¿en qué medida estarían influyendo las tecnologías de saber-poder que señala Foucault respecto a la configuración de nuestras subjetividades como sujetos?, ¿de qué manera nuestra subjetividad está siendo delimitada o limitada dentro de los discursos de poder dominantes que transitan en las escuelas? Respecto a estas interrogantes, es interesante analizar los postulados de Judith Butler, quien señala que “la tarea consiste en elaborar, dentro de este marco constituido, una crítica de las categorías de identidad que generan, naturalizan e inmovilizan las estructuras jurídicas actuales” (Butler, 2001, p. 52), en donde los sujetos se construirían o materializarían mediante distintas prácticas situadas en estructuras que los norman y los vigilan, y en donde las supuestas “libertades” han sido moldeadas bajo patrones heteronormativos de comportamiento, en que la capacidad de “elección” se aprecia cada vez más limitada. Lo que ejemplificado en palabras de la autora “instituir una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación binaria en la que el termino masculino se distingue del femenino, y esta diferenciación se consigue mediante las prácticas del deseo heterosexual” (Butler, 2001, p. 81). Entonces, ¿de qué manera podemos existir y actuar en libertad de elección si nuestras subjetividades han y están siendo moldeadas por instituciones que nos norman dentro de una estructura falocéntrica?, de esta forma, si nuestra subjetividad como sujetos ha sido construida en torno a criterios masculinistas y heteronormativos, ¿cómo podemos subvertir esta situación?, ¿cómo es que el sexo/género podría liberarse de tales aprensiones?

Si la matriz binaria de género se nutre de una diferenciación de opuestos, en donde todo lo que no entra en dicha norma de opuestos, se consideraría como fuera de la norma, sería “lo abyecto”, como bien lo señala Butler (2001), matriz cultural mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género, la cual

exige que algunos tipos de identidades no puedan existir “aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que el género no es “consecuencia” ni del sexo ni del género” (p. 72). Entonces ¿de qué manera podríamos subvertir esta matriz heteronormativa en nuestros cuerpos y modificar los binarismos?

Si el sexo ya no es un ente vacío en donde se depositaría el género, sino “una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos” (Butler, 2005, p. 19), es necesario buscar mecanismos que nos ayuden a poner en duda esas normas, a desestabilizarlas, y poner así en evidencia, el carácter discursivo en el cual se conforma el cuerpo de cada sujeto. En este sentido ¿tiene que existir una norma discursiva que nos delimite en nuestra corporalidad y subjetividad?, ¿tiene que existir una ley con respecto a que las subjetividades sean delimitadas y construidas? Lo que si sabemos, y a partir de lo que se pudo evidenciar también mediante esta tesis, es que hasta el momento, la matriz falocentrista y binaria ha tenido repercusiones incuestionables en la constitución de nosotros como sujetos, del hecho de que se considere aun hoy en día, de que hay cuerpos que “importan” más que otros, del hecho de que sean socialmente más valorados ciertos atributos corporales que reflejen y encarnen los ideales máximos de masculinidad y femineidad, los cuales a la vez, están constituidos dentro de una maquinaria discursiva totalizante, la que no deja espacios para lo que no está dentro de esa “norma”. Por lo que la repetición de la matriz falocéntrica, en nuestra realidad situada, sigue siendo (muchas veces) un reiterativo, la asimilación y performatividad de ella, un hecho cotidiano.

Ahora bien, si las estructuras heteronormativas estarían adueñándose de nuestra construcción y materialización como sujetos, de manera consciente o inconsciente, mediante su maquinaria discursiva materializadora que se moviliza a través de las instituciones normativas, como la escuela, el Estado, el sistema económico, la familia, el currículum escolar, los medios de comunicación, entre otros más. Cabría aquí pensar y plantear, el que deberían ser nuestros cuerpos, los primeros en poder romper dichas normas binarias, son nuestros cuerpos los

que mediante su materialización y deconstrucción pueden “visibilizar” que la norma que ha construido al sexo y claramente al género, es tan discursiva, como la mayoría de los elementos que componen nuestro aparataje social y cultural.

Ahora bien, teniendo en cuenta las críticas de Butler a la matriz falocéntrica, es necesario que pensemos si es posible reformular los discursos masculinistas dominantes dentro de las instituciones de poder heteronormativas (como los que se reproducen al interior la escuela) y plantear una noción de configuración de los sujetos desde la *Otredad*. Quizás la escuela formal, con sus características condicionantes, tal como existe hoy, no lo permitiría, es algo que es necesario comenzar a descubrir.

Por último, después de haber realizado esta tesis, y a modo personal, siento que el escucharme con otros, el sentirme reflejado en otros, y el saber que muchos de nosotros (docentes homosexuales y lesbianas) estamos llevando luchas individuales y la mayor parte de las veces, en solitario ante la heteronormatividad existente en las escuelas, se hace necesario el que sumemos nuestras voces, el que gritemos juntos, y el aunar energías colectivas para ir abriendo espacios de libertad dentro de las aulas, buscando las debilidades de la matriz heterosexual, para boicotearla en la medida que nuestras posibilidades nos lo permitan.

Considero que las aulas son un espacio de alta carga politizadora, en donde como docentes, estamos constantemente formando ciudadanos, y también nos estamos (auto) formando a nosotros/as mismos, en un proceso infinito de aprendizaje, entre pares, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes. Por lo que rescatar nuestras vivencias y saberes, se hace fundamental para avanzar en la comprensión misma de nuestras opresiones y en la búsqueda de los mecanismos apropiados para transformarlas.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L. (1994). Sujeto y discurso. En: Delgado, J, y Gutiérrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. Madrid, Edic. Síntesis.

Altable, Charo. (2000). Educación sentimental y erótica. Madrid.

Alonso, B y Herczeg, G. (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. Revista Venezolana de Estudios de La Mujer. Nº 31. Caracas.

Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de escuelas católicas de elite en Santiago de Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Nº 2. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num2/art1.html>

Arendt, H (2001). La condición Humana. Paidós, Barcelona.

Azua, X., Guerrero, E., Hurtado, V., y Provoste, P. (2007). Material de Apoyo con Perspectiva de Género para formadores (as) de Formadores(as). Santiago: Ministerio de Educación.

Acuña, M., y Montecino, S. (2014). La otra Reforma: El “no sexismo” como clave cultural del cambio en el sistema educacional. Revista Anales, Nº 7.

Blanco, N. (2001). Educar en femenino y masculino. Madrid: AKAL.

Butler, J. (1982). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En Marta Lamas (comp.), El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México, PUEG, 1996.

Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México, Paidós.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Paidós.

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

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

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla. Madrid, España.

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

Córdova, D. (2005). *Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad*. En *Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas*.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Ediciones LOM, Santiago de Chile.

CIEG. (2010). *Módulo Teorías de Género*. Diplomado en Estudios de Género, Desarrollo y Políticas Públicas. Centro de estudios interdisciplinarios de género. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

CIEG. (2010). *Módulo Género, Desarrollo y Planificación*. Diplomado en Estudios de Género, Desarrollo y Políticas Públicas. Centro de estudios interdisciplinarios de género. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Connell, R. (2015). Masculinidades. Universidad Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México, D.F.

Charmaz, K. (2010). Constructing Grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Sage Publications: USA.

Da Silva, T. (1999). Documento de Identidad: Una introducción a las teorías del currículum. Autentica Editorial. Belo Horizonte.

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

Foucault, M. (1976). Historia de la Sexualidad, La voluntad del saber. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.

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

flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Recuperado desde: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>

Flores, R y Naranjo, C. (2013). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada). En Canales, M. Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa.

Figueroa, E. (2012). Política Pública De Educación Sexual En Chile: Actores y Tensión Entre el Derecho a la Información vs. La Libertad de Elección. Revista Chilena de Administración Pública (Nº 19), p. 105-131. Recuperado de: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/25861-84701-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/25861-84701-1-PB%20(2).pdf)

Ferfolja, T. (2015). Workplace Experience of Australian Lesbian and Gay Teachers: Findings from a National Survey. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 1–35.

García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1999). El diseño metodológico en la investigación cualitativa. Consideraciones generales. Málaga: Eds. Aljibes.

Guasch, O. (2000). La crisis de la heterosexualidad. Editorial LAERTES.

Garrido, C. (2015). Diversidades en la transición: homofobia y el movimiento LGBT en Chile, 1990-2000. *Revista de Estudiantes de Historia*. Universidad Diego Portales. Recuperado desde: http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/historia/revista/Juan_Carlos_Garrido_6.pdf

Gauche, X. (2015). Derecho, derechos humanos y diversidad sexual. En: *Derechos humanos, diversidad sexual y políticas públicas en América Latina*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.

Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La Desigualdad Olvidada: Género y Educación en Chile. En: *Equidad de Género y Reformas Educativas/ Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago de Chile.

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

Galaz, C, Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. N° 2. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num2/art5.html>

Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? En: Harding, S. (ed) *Feminism and Methodology*. USA, Indiana University Press.

Haraway, D. (1994) *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, Madrid.

King, J. R. (2004). The (Im)possibility of Gay Teachers for Young Children. *Theory into Practice*, 43(2), 128–136.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Pañuelos en Rebeldía*. Colectivo América Libre. Buenos Aires.

Manzelli, H y Pencheny, M. (2014) *Grounded Theory. Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud*. Publicado en página web: www.cintademoebio.cl/19/manzelli.htm

Mineduc. (2005). Informe Final. Comisión de Evaluación y recomendación sobre Educación Sexual. Gobierno de Chile”. Serie Bicentenario. Recuperado de: http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2011/08/Informe_Final_Comision_de_Evaluacion_y_Recomendaciones_sobre_Educacio.pdf

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires.

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

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

Morgade, G. (2011). "Algunas pistas...". En: "Toda educación es sexual, hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2014/06/Toda_educacion_es_sexual-Morgade.pdf

Movilh. (2008). Estudio Cuantitativo y Cualitativo: Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana. Recuperado de: <http://www.movilh.cl/documentacion/ESTUDIOliceos2008.pdf>

Movilh. (2010). Educando en la Diversidad. Orientación Sexual e identidad de género en las aulas. Recuperado de: http://www.movilh.cl/documentacion/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf

Mineduc. (2013). Formación en Sexualidad, Afectividad y Género. Unidad de Transversalidad Educativa. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201307221719000.PDF_formacion_sexualidad.pdf

Mineduc. (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Unidad de Transversalidad Educativa. Recuperado de:

http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf

Minsal. (2015). Informe Nacional: evolución de la infección por VIH/SIDA Chile 1984-2012. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rci/v32s1/art03.pdf>

Ñúñez, G. (2015). Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual. Universidad Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México, D.F.

Llamas, R. (1995). Construyendo Sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia. Siglo XXI, Madrid.

Llamas, R. (1998). Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a “la homosexualidad”. Siglo Veintino de España Editores. Madrid.

Lamas, M. (comp.). (1996). El género la construcción cultural de la diferencia sexual. Ciudad de México: UNAM, programa universitario de estudios de género.

Lovering, A. y Sierra G. (1998). El currículum oculto de género. Recuperado el 31 de Julio de 2016, desde <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?Article 237>

Lopes, G. (2001). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Autentica Editora. Sao Paulo.

Lecky, D. (2009). Out of the classroom closet: Why only some gay and lesbian teachers are out. University Of Victoria.

Lara, R. (2013). La socialización de la masculinidad: Análisis en torno a la educación y a sus alcances políticos identitarios. Revista Al Sur de Todo. Universidad de Chile. Recuperado desde: <http://www.alsurdetodo.com/?p=483>

Olavarría, J. (2005). La Política Sexual del Ministerio de Educación de Chile. Consideraciones para una Evaluación, Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina. Recuperado desde: www.pasa.cl

Preciado, B. (2002). Manifiesto contrasexual. Practicas subversivas de identidad sexual. Madrid, Editorial Opera Prima.

Paredes, J y Guzmán, A. (2014). El Tejido de la Rebeldía ¿Qué es el Feminismo Comunitario? Comunidad Mujeres Creando Comunidad. La Paz, Bolivia.

Palma, I. Reyes, D y Moreno, C. (2013). Educación Sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. Revista Docencia (Nº 19), p. 14-24. Recuperado de: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/educacion%20sexual%20pasa%20pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/educacion%20sexual%20pasa%20pdf%20(1).pdf)

PASA. (2017). Jornadas de Actualización en Sexualidad, Género y Educación. Programa de Aprendizaje en Sexualidad, Afectividad, y Género. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, Carole. Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina. Madrid.

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

Ramos, G. (2007). Escuchando los silencios que instala la heterosexualidad en la escuela. En Siderac, S. Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.

Scott, J. (1990). El Género: una categoría útil para el análisis histórico. Recuperado desde: <http://dsyr.cide.edu/documents/302584/303331/02.-Scott.pdf>

Sedgwick, E. (1998). Epistemología del Armario. Ediciones de la tempestad. Barcelona.

Sutherland, J. (2009). Nación Marica, prácticas culturales y crítica activista. Ripio Ediciones, Santiago de Chile.

Smith, N. J., Wright, C. M., & Esposito, J. (2008). LGBT Educators Workplace Climate. *University of Pennsylvania Institutional Review*. Recuperado desde: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501252.pdf>

Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. Publicado en página web: www.moebio.cl/46/sandoval.html

Torres, J. (1998). El Currículum Oculto. Ediciones Morata, Sexta edición: Madrid.

Trujillo, G. (2005). Desde los márgenes. Prácticas y representaciones de los grupos *queer* en el Estado español. En: Grupo de trabajo queer (ed.). El eje del mal es heterosexual. Traficante de sueños, Madrid.

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía *queer*. Recuperado desde: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1527.pdf>

Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura *queer*. Recuperado desde: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf

Tonya, C. (2015). Doctrinal Disciplining of queer educators in Canadian Catholic Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 9–27.

Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. Volumen. *Revista Docencia* (Nº 49), p. 46- 61.

Villarroel, F y Vallejos, A. (2015). Niños, niñas y adolescentes diversos/as. En Erazo, X. *Derechos humanos, diversidad sexual y políticas públicas en América Latina*.

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial EGALES, Barcelona.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Warner, M y Berlant, L. (2002). Sexo en público. En Merida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria. Barcelona.

Wright, T. E. (2010). LGBT Educators' Perceptions of School Climate. *Phi Delta Kappan*, 91 (8),49–53.

ANEXOS

Anexo Nº 1: Glosario de siglas y abreviaturas.

1.- Glosario de siglas:

1. **MINEDUC:** Ministerio de Educación
2. **MINSAL:** Ministerio de Salud
3. **SERNAM:** Servicio Nacional de la Mujer
4. **MOVILH:** Movimiento de liberación homosexual
5. **PEI:** Proyecto Educativo Institucional
6. **PME:** Proyecto de Mejoramiento Educativo
7. **OFT:** Objetivos fundamentales transversales
8. **OF:** Objetivos fundamentales
9. **LGBTIQ:** Sigla que agrupa a las sexualidades definidas como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgéneros, intersexuales y queer.

2.- Glosario de abreviaturas:

1. **Po:** Profesor
2. **Pa:** Profesora
3. **En:** Entrevistador
4. **(...):** Recorte del registro del entrevistado/a
5. **...:** Silencios durante el relato del entrevistado/a

Anexo Nº 2: Carta de Consentimiento informado.

Carta de consentimiento informado

- **Estudio:** Docentes abriendo las puertas del closet: entre resistencias y apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en profesores(as) homosexuales y lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas.
- **Institución:** Universidad de Chile.
- **Responsable:** Mario Alejandro Catalán Marshall.
- **Profesor(a) Tutor:** Ximena Azúa Ríos. Directora(s) Escuela de Postgrado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Usted ha sido seleccionado(a) a participar en un estudio que busca analizar las prácticas de sociabilidad de los y las docentes homosexuales y lesbianas, frente a la matriz heteronormativa escolar, promovida en instituciones escolares de la ciudad de Santiago de Chile. Este estudio forma parte de una Tesis de Magister en Género y Cultura, mención Ciencias Sociales del departamento de antropología de la Universidad de Chile. Quiero pedir formalmente su autorización para incorporarlo(a) en la investigación.

Participar en esta investigación significa que usted será contactado(a) por **Mario Catalán Marshall** para acordar una entrevista, con el fin de conversar respecto a su trabajo como profesor de aula y a su relación con sus vivencias como sujeto homosexual o lesbiana dentro de la institución escolar donde trabaja o haya trabajado.

La participación es voluntaria y no pagada. A la vez si usted quiere participar, no estará obligado(a) a contestar las preguntas que se le hacen, pudiendo negarse a hablar sobre cualquier temática que le incomode. Y podrá retirarse de la investigación en cualquier momento. Es decir, si usted quiere participar, siempre tendrá la libertad de retirarse o de negarse a participar en alguna ocasión, o a no responder alguna pregunta, y también a hacer todas las preguntas que quiera.

Las conversaciones serán registradas mediante una grabadora sólo de voz. Posteriormente, se realizará un traspaso del audio de dichas grabaciones a un texto en computadora. Cuando se haga este traspaso, su nombre, y los de quienes sean mencionados en la conversación, serán cambiados para mantener su absoluta privacidad y confidencialidad. De esta manera, su participación será anónima, su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados o utilizados en investigaciones futuras, serán reemplazados por un nombre falso.

Luego de que su entrevista sea transcrita, se le podrá realizar una devolución de ella, en caso de que usted lo solicite. Para que pueda verificar por sí mismo, el resguardo de su identidad, y de quererlo, realice las sugerencias que estime

necesarias para la omisión de esos episodios en donde usted considere que se expone directa o indirectamente su identidad.

Su colaboración será fundamental para esta investigación, que tiene como finalidad principal, el indagar mediante una mirada crítica, en una temática que pareciera no tener cabida dentro de las investigaciones de carácter pedagógico actuales y en donde los profesores y profesoras de sexualidades no heterosexuales han sido un grupo marginalizado e invisibilizado históricamente como sujetos de investigación dentro de los estudios que tienen como ejes de análisis a la sexualidad y a la educación.

De esta manera, su presencia dentro de la presente investigación será fundamental para poder abrir el campo de discusión hacia la visibilidad plena de las diversas expresiones sexuales y de género, dentro de los espacios escolares, en conjunto con la necesidad de comenzar a cimentar el camino para despatriarcalizar y desheterosexualizar la educación.

En caso de tener alguna duda, usted podrá contactarse con el investigador responsable: Mario Catalán Marshall al mail: pedhistoriamario@gmail.com o al fono de contacto: 87742486.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento.

Autorizo mi participación: Si / No

Nombre del participante: _____

Fecha: _____

Anexo Nº 3: Pauta de Entrevista Biográfica.

Pauta de Entrevista Biográfica

En función de las técnicas de investigación seleccionada, es que la pauta a desarrollar se estructurará en una serie de ejes temáticos, de carácter amplio y que se desplegarán desde el explorar temáticas de carácter general, hasta poder profundizar en situaciones de carácter más específico.

De manera inicial, se les comentará a los entrevistados/as los objetivos que guían la investigación y las temáticas en las que se espera ellos/as busquen sus vivencias. Esto con el fin de que durante la entrevista, los sujetos entrevistados/as brinden información sobre todos los temas que interesan para efectos de esta investigación, los que se vinculan directa o indirectamente a nuestros objetivos y pregunta de investigación; pero no en un proceso de cuestionamiento explícito y estructurado, sino que en una conversación de carácter flexible, sobre cada uno de los temas prefijados (también flexibles), creando una relación dinámica en la que, por su propia lógica, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos.

❖ Pauta:

De manera previa se les hace entrega a los participantes de un consentimiento informado, en donde se les informará sobre los objetivos de la investigación y el rol que tendrán ellos/as en esta y sobre la manera en que se ocupará la información que nos brinden.

- a) Presentación:** Estimado/a participante a continuación te iré planteando algunos ejes temáticos que tienen como propósito, el que puedas ir explorando, respecto a tu trabajo como profesor de aula, y su relación con tus vivencias como docente con una sexualidad u orientación/preferencia sexual que autodefinas como homosexual, gay o lesbiana (la cual nunca será juzgada durante la investigación, pudiendo ser una autoidentificación libre y abierta a la fluidez según como tú lo consideres). Pudiendo a través de una reflexión personal y constante de tu pasado y presente, ir generando una narración de esos momentos cotidianos en donde consideres, se haya puesto en tensión tu sexualidad, con los mandatos normativos que promueve la escuela y el currículum. La finalidad es que podamos tener una conversación fluida y distendida respecto a cómo tu ejercicio profesional docente ha sido atravesado o no por momentos, experiencias, creencias o supuestos, en donde se haya puesto en tensión tu sexualidad en la escuela como institución.

Esto lo iremos explorando en conjunto, sin que sientas la presión de que te estoy juzgando o evaluando, sino más bien, me interesa que puedas decir y expresar todo lo que piensas y en completa libertad, pudiendo hacerme las

preguntas y comentarios que estimes necesarios. De antemano, agradezco tu colaboración ya que será de mucha utilidad para esta investigación.

- b) Datos personales:** Nombre de pila y/o seudónimo a elección, sexo, edad, niveles en los que se desempeña laboralmente (párvulos, enseñanza básica, enseñanza media), lugar donde trabaja actualmente.

<p>1) Esbozo biográfico general: datos relevantes en la historia de vida</p> <p>-Edad y años de ejercicio docente. -Fecha de inicio de estudios de pedagogía o similares (licenciaturas). Institución donde se formó. -Área disciplinar a la cual se dedica como profesor/a. -Motivaciones por elección de la carrera docente. -Fecha de inicio de la docencia en el sistema escolar. - Lugares donde se ha trabajado y lugar donde actualmente se trabaja (historia personal vivida en el centro educativo)</p>
<p>2) Trayectoria laboral y vivencias personales relacionadas al cuerpo, orientación sexual y/o de género dentro de la(s) escuela(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Trayectoria laboral:</u> <ul style="list-style-type: none"> - De tus años de ejercicio laboral en la(s) escuela(s), respecto a la sexualidad ¿Qué cosas crees que la escuela como institución considera como “normales” y que cosas no? ¿Cómo encajaría tu sexualidad dentro de esas consideraciones que la escuela percibe como “normales”? -Durante tus años de ejercicio laboral ¿Qué ha significado para ti ser un profesor/a homosexual, gay o lesbiana?, ¿te es indiferente?, de serlo o no serlo, ¿lo puedes explicar? • <u>Momentos críticos en relación a su orientación sexual y trayectoria laboral:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Siendo un/a profesor homosexual o lesbiana ¿Cómo crees que ha sido la percepción de tu persona en la comunidad educativa en todos tus años de ejercicio laboral?, ¿esta percepción a estado influida por el hecho de que hayas hecho pública (ante algunos/as o ante todos/as) o privada tu propia sexualidad? -¿Crees que el ser un profesor/a homosexual o lesbiana rompe de cierta forma con lo que se considera como “normal” dentro de las escuelas? ¿Tu sexualidad te hace ser un profesor/a diferente? -Desde tu experiencia ¿has vivido momentos que desde tu rol como profesor/a hayas cuestionado o roto los mandatos tradicionales de género de masculinidad y femineidad “aceptados” en las escuelas?, ¿Qué consecuencias ha tenido esto para ti, desde lo personal y lo profesional? -Según tu caso: ¿Crees que el hacer pública o privada tu orientación sexual y/o de género ante tus estudiantes, colegas o directivos, ha tenido algún impacto en tu vida profesional o personal? -¿El que tu orientación sexual y/o identidad de género se exprese o no a través de un lenguaje corporal, incidirá en el cómo tus estudiantes y pares te perciben, o en definitiva, en tu día a día dentro de la escuela?
<p>3) Expectativas y aspiraciones en relación a la sexualidad y el género en la propia trayectoria profesional</p> <p>-Dentro de las escuelas, ¿crees que exista una relación entre heterosexualidad y normalidad? -¿consideras que las escuelas reproducirían esta relación?, ¿de qué manera?, ¿bajo qué practicas?, ¿directa o indirectamente?, ¿tú has sido parte de esa dinámica? Sí, No y por qué. -¿Desde dónde te posicionas o posicionarías para resistir o subvertir los mandatos culturales tradicionales respecto a la sexualidad y el género que se promueven en la escuela?, ¿ocupas el curriculum o partes del curriculum para ello? Profundizar. -¿Cómo crees tú, se podría romper con los mandatos normativos heterosexuales de femineidad,</p>

masculinidad “aceptados” desde tu rol como profesor/a en las aulas?

-¿Consideras que el ser un profesor/a homosexual o lesbiana, incide en tus prácticas pedagógicas y tu visión de la educación?

¿Crees que tu sexualidad y/o identidad de género podría ser un aspecto a considerar en el desarrollo de tus prácticas pedagógicas o en tu vínculo con los demás dentro de la escuela?, ¿según tu qué lugar ocuparían las temáticas LGBTIQ dentro de las escuelas?

¿Qué estrategia escogerías para cuestionar lo que se considera como “normal” y “anormal” respecto a la sexualidad, los deseos, las expresiones del cuerpo, las identidades sexuales y de género, dentro del ámbito escolar a partir de tus prácticas pedagógicas?

¿Crees que el hacer pública o privada tu orientación sexual dentro de la(s) escuela(s) traería algún beneficio para tu desarrollo profesional o en tu vínculo con los/las estudiantes?

-¿Considerarías a la orientación sexual y/o identidad de género como un aspecto a incluir en tus procesos de planificación de clases?

-¿De qué manera incluirías las temáticas LGBTIQ en tus prácticas pedagógicas?, ¿cuál crees sería la utilidad o finalidad de esto?