



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**CONSTRUYENDO LUGARES: PROFESORAS LESBIANAS EN INSTITUCIONES
ESCOLARES.**

**Tesis para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura en América
Latina, mención humanidades**

DANIELA SOLEDAD GUERRERO URRRA

Profesora guía: Olga Grau Duhart

Santiago de Chile

2018

Resumen.

La presente investigación se propone analizar la heteronormatividad de los espacios escolares a partir de la experiencia de profesoras lesbianas. Considerando el silencio y la invisibilidad que han caracterizado a la existencia lesbiana, este estudio se pregunta ¿Qué relación existe para las profesoras lesbianas entre heteronormatividad y función docente? ¿Qué situaciones y prácticas escolares configurarán el mandato heteronormativo para la figura docente? Y ¿Cuáles podrían ser los impactos de la prescripción heteronormativa en la subjetividad y desarrollo docente de las profesoras lesbianas?

Para este cometido, se indaga y analiza la relación entre pares y las prácticas institucionales que enmarcan el trabajo docente, a partir de la biografía personal y profesional de las profesoras lesbianas participantes. Desde una epistemología feminista que va en busca de conocimientos parciales y situados, se aborda la experiencia a través de las producciones narrativas, como vía metodológica que permite la co-autoría de textos contruidos entre participantes e investigadora. Las producciones narrativas permitieron describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean las educadoras para dar cuenta de ellos.

Palabras Clave.

Heteronormatividad, profesora, lesbiana, institución escolar.

Agradecimientos.

Agradezco a las tres profesoras participantes de esta investigación, por sus ganas, por el tiempo dedicado, por la profundidad dada en los espacios de trabajo y la disposición a confiar, que nos permitió experimentar un proceso enriquecedor en términos éticos, profesionales y políticos. Les agradezco especialmente atender con sensibilidad y sutileza sus mismas historias, ya que desde ahí pudimos poner en palabras, de manera analítica, lo que incumbe al sistema escolar. Por eso, también preciso reconocer las contribuciones que realizan en sus espacios laborales por dignificar la experiencia de estudiantes no heterosexuales.

Mis agradecimientos a la profesora Olga Grau, guía de mi tesis, que acompañó y apoyó los cambios que realicé en la investigación respecto al proyecto inicial, en búsqueda de un trabajo pertinente a mis convicciones, intereses y compromisos.

Igualmente, agradezco a Carolina González, coordinadora del Magíster en Género y Cultura (mención humanidades), por estar atenta y siempre disponible a la necesidad de orientación en la formación, porque me permitió avanzar de manera informada y con lo que requería a tiempo.

En general, agradezco a las académicas del Magíster, especialmente a Pilar Errázuriz, fallecida en febrero de este año, por abrir ventanas y puertas en temas de subjetividad.

Gracias a quienes han estado dispuestos a desafiar las normas de género, buscando que una *vida vivible* sea posible para todxs.

Por último, agradezco los vínculos de amor que comparto con mi familia, pareja, amigas/os y compañeros/as de trabajo, ya que la elaboración de esta tesis siempre tuvo que hacerse lugar respecto a mis obligaciones laborales y en ese contexto, que a ratos implicó cansancio, desgano y desmotivación, se requería de ánimo y la devuelta de confianza. Es decir, una afirmación amorosa que permitía avanzar. Muchas gracias!

Índice

1. Introducción.	1
2. Capítulo I: Sobre las sexualidades y géneros no heteronormativos en educación.	10
2.1 Construcción social del cuerpo y producción de identidades.	10
2.2 Lesbiana e identidad.	15
2.3 Institución escolar, géneros y sexualidades.	22
2.4 Profesoras, maternaje y lesbianismo.	38
3. Capítulo II: Consideraciones sobre la vulnerabilidad y el malestar de género.	44
3.1 Vulnerabilidad e interdependencia.	44
3.2 Malestar de género en personas no heterosexuales.	54
4. Capítulo III: Caminos a la construcción de conocimiento.	65
4.1 Objetivos.	66
4.2 Puntos de partida para la construcción de conocimiento.	66
4.3 Las Producciones Narrativas.	71
4.4 Pasos para la creación de las Producciones Narrativas.	77
4.5 Sesiones de escritura.	83
5. Capítulo IV: Producciones Narrativas.	88
5.1 Narrativa 1: La vida, un camino.	88
5.2 Narrativa 2: Nunca dudé.	106
5.3 Narrativa 3: Porque la educación no siempre es sexista. Mi experiencia en el Liceo Técnico de Valparaíso.	131

6. Capítulo V: A modo de conclusión, algunas aperturas para el cierre.	148
Referencias bibliográficas.	153
Anexos.	160

1. Introducción.

El silencio y la invisibilidad han caracterizado a la existencia lesbiana. Relegada a lo oculto y prohibido 'Lesbiana' parece ser un concepto-lugar que incomoda ser nombrado. Fue acuñado como tal a fines del siglo XIX, en referencia a la poeta griega Safo de Lesbos –mar Egeo-, de la cual se hablaría su gusto por las mujeres expresado en su creación escrita (Guerra, 2011). Esta existencia tras bambalinas ha impedido el sentido de comunidad entre lesbianas, a la vez que ha propiciado la creación de cartografías secretas entre las mismas. El hecho de no 'ser dichas' por los discursos heterosexuales mayoritarios ha contribuido a anular la articulación de una historia y genealogía propias.

¿Será posible una historia y genealogía propias? ¿Para qué sería importante nominar los márgenes de la heterosexualidad? ¿Para quién? ¿Qué valor tienen las vidas no heterosexuales? ¿Desde dónde se les da valor hoy a éstas? ¿Cuál es el silencio e invisibilidad referido a las lesbianas? ¿De ser así, cuáles serían los efectos radicales del silencio e invisibilidad en la vida de las lesbianas?

La experiencia de vida de las mujeres lesbianas ha sido una preocupación que me acompaña desde la infancia. Soy hija de profesores y las vidas íntimas del gremio siempre fueron un tema familiar. Las separaciones familiares, infidelidades, fiestas, alianzas para mantener cargos, alianzas por género para tomar decisiones, sexo, etc. Eran la vida en off del gremio. En estas historias circulaba también la preocupación por la situación específica de algunas (pocas) mujeres, quienes escapaban a lo tradicional porque eran lesbianas, y además profesoras.

La escena de preocupación por lo general remontaba a un sin respuestas, a un no saber, a un desestimar urgente, tratar de que sea sólo una fantasía grupal porque si era real era un problema serio con el que convivir diariamente, que podía interrumpir la escena

[familiar] escolar. Por mi parte, llevando estas tramas conmigo, establecía contacto directo y cercano con estas profesoras, tratando de visualizar el problema pero sin hallarlo en ellas per se.

Escenas similares me ha tocado experimentar como profesional de la educación y hoy en día la situación problemática para mí es evidente, pero desde un ángulo distinto. Desde aquel entonces, esta preocupación se ha ido configurando como la necesidad de intervenir en la recreación o refundación heteronormativa de la institución escolar, dada la compleja trama de sufrimiento y malestar que produce su rigidez. Es decir que el relato de preocupación que escuché durante mi infancia hasta hoy revela a sus principales agentes normativos y productores de malestar, encriptados en lógicas heteronormativas institucionales. La emergencia del malestar, especialmente aquel vinculado a las vivencias de marginación que experimentan las personas no heterosexuales en educación, sería parte de la norma heterosexual, instalada como la única posible.

Inscribo esta preocupación en la figura de Gabriela Mistral, para evidenciar la complejidad en un ejemplo. La historia promovida oficialmente en Chile y Latinoamérica de la profesora, poeta y escritora Gabriela Mistral (Lucila Godoy Alcayaga), se ha centrado principalmente en sus preocupaciones y trabajo vinculado a la infancia y educación, no obstante su experiencia lesbiana se ha mantenido en estricto silencio y sólo se alude a ella en una escritura tangencial o a nivel de un subtexto que muy lentamente se empieza a descifrar (Guerra, 2011). Las versiones sobre Gabriela Mistral, entre la madre de Latinoamérica y el enigma de su intimidad, ponen en relieve la cuestión central de esta producción investigativa. A saber, ¿existe un lugar para la profesora lesbiana en educación, específicamente en las instituciones escolares? De ser así ¿cómo configuran este lugar las

profesoras lesbianas? ¿Qué relación existe para ellas entre heteronormatividad y función docente?, ¿La figura de Gabriela, en tanto profesora lesbiana sin nominarse, está aún vigente en el entramado escolar?

Entonces, vale cuestionar la visión dicotómica que sitúa a masculino y a femenino como categorías excluyentes, en la medida que se extienden como definiciones de qué es ser hombre y qué es ser mujer, y sobre todo de qué es ser profesor y qué es ser profesora en nuestra sociedad (Vianna, 2002, citada en Dairrel y de Toledo, 2012). Este binarismo cristaliza concepciones de cómo deben constituirse las atribuciones masculinas y femeninas, asentando la heterosexualidad como el sistema normativo único para la expresión de la sexualidad y el género, dificultando así la integración de otras vidas posibles en las instituciones escolares, tanto para estudiantes como para docentes y trabajadores en general.

Históricamente la institución educativa ha entendido al cuerpo y al sexo como algo dado que sería lo material, y por otro lado al género como la teoría cultural y simbólica que atiende a aquello, es decir que lo nombra culturalmente. Este entendimiento ha impedido analizar la construcción social del cuerpo mismo, puesto que el uso del “género” como herramienta para comprender el cuerpo/sexo ha instalado el supuesto de direccionalidad o normalidad del deseo entre dos cuerpos (mujer y hombre) a los que les corresponden dos géneros (femenino y masculino), es decir lo cultural sobre lo material.

Sobre lo anterior, la teoría queer y los movimientos LGTBI han sugerido la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar, poniendo en relieve algunas dualidades claves para reformular el sistema educativo: normalidad/anormalidad, conocimiento/ignorancia, mente/cuerpo, razón/emoción, etc (Alonso & Morgade. 2008).

Ello ha puesto en evidencia algunos procesos de construcción de mandatos sobre hombres y mujeres, tendientes a la regulación de los diversos modos de ser hombre y mujer presentes en el escenario escolar, que incide configurando la heteronormatividad en la construcción de subjetividad de estudiantes y docentes, delineando los itinerarios de éstos/as en clave de sexo-género, entre otras.

Sobre lo mismo, el trabajo de investigación argentino “Cuerpos que hablan: Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas”, propone interesantes articulaciones de la heterosexualidad en las instituciones educativas. Las investigadoras plantean que la escuela está transitando hacia el reconocimiento formal de las sexualidades no heterosexuales, no obstante esta posición “políticamente correcta” se quiebra permanentemente en el lenguaje, tanto al nombrar y no nombrar (eso, esto, lo otro), como con los chistes y dobles sentidos (Alonso & Morgade, 2008).

En la línea de los “dobles sentidos” las investigadoras abordan la figura de la docente-madre y específicamente, cómo la heteronormatividad reguló esta construcción. Lo plantean a través de la figura de “la maestra lesbiana como segunda mamá”, proponiendo interesantes reflexiones para analizar la demanda de maternaje en la mujer docente y cómo ello podría ser una representación deseada o no por las mismas para hacerse de un lugar ¿Qué otro tipo de vínculo puede establecer una profesora con los/as estudiantes? ¿Cómo incide el ser lesbiana en la relación con los/as estudiantes? ¿Es la representación de maestra lesbiana como segunda mamá algo deseable fuera del marco heterosexual?

Este punto pondría de manifiesto que un aspecto no develado ni relevado por los estudios de la constitución del profesorado son las condicionantes de género y sexualidades

en la configuración del rol docente y el papel que ha jugado la heteronormatividad. Sumando a aquello, los estudios relativos a la cultura muestran el despliegue de una serie de dispositivos y vigilancias para combatir/controlar el lesbianismo en el entramado del sistema educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, retomo la preocupación esbozada en un comienzo para abrir paso, de manera acotada, en la subjetividad docente, especialmente de las docentes lesbianas a partir de sus experiencias y teniendo en cuenta que hasta hoy la producción teórica sobre subjetividad docente se ha erigido sobre las condiciones materiales, el estado del trabajo inmaterial docente y las condiciones de bienestar/malestar docente (Cornejo, 2009), articulando centralmente clase, subjetividad y trabajo.

Mi interés es apelar a la reflexión sobre la aparente naturalidad con que la práctica docente se articula en el mandato heteronormativo, dado que las investigaciones sobre subjetividad docente no han logrado poner en evidencia el malestar experimentado por educadoras/es fuera de la heteronormatividad. Y las investigaciones de género en educación se han centrado en los procesos exclusión de las mujeres como sujeto, ya sea de la participación formal como de la presencia curricular pedagógica; o de la desigualdad salarial-organizacional.

Centralmente, las preocupaciones que intento exponer en esta propuesta están vinculadas a los modos en que la heteronormatividad se articula, expresa y recrea en el sistema educativo chileno y cómo se vivencia desde la experiencia de las profesoras lesbianas, teniendo como ruta la necesidad de asegurar condiciones de vida vivible para todos. En esto considero algo obvio como punto de partida, la obviedad que implica que en las escuelas se asume que todos y todas las docentes son heterosexuales y que su función

docente va de la mano con eso. Así se expresa la norma de género, la heteronormatividad. Y desde allí se produce también la gestión del poder, la desigualdad, la subordinación, lo posible de decir, lo que quedará en silencio, lo que se debe ver y lo que debe quedar en el closet, entre otras cosas. No obstante, no se trata de deshacerlo todo tratando de crear un nuevo origen más puro, sino de disminuir o desahogar las normas de género para hacer una vida más vivible para todos, como bien propone Judith Butler (2015).

¿Qué situaciones y prácticas escolares configurarán el mandato heteronormativo para la figura docente? ¿Qué efectos conlleva la demanda de la docencia desde la heteronormatividad para las profesoras lesbianas? Y ¿Cuáles podrían ser los impactos de la prescripción heteronormativa en la subjetividad y desarrollo docente de las profesoras lesbianas?

Las preguntas podrían ayudarnos a reflexionar en las posibilidades de legitimidad para la profesora lesbiana. Las posibilidades de sentirse reconocida como otra necesaria e importante cuando enuncia simbólicamente y materialmente su deseo, las posibilidades que experimentan para construir un lugar propio y los lugares compartidos en función de lograr participación en el desarrollo de la enseñanza y el ejercicio de su ciudadanía, la posibilidad de validar la diferencia como elemento común a la institución escolar, etc. Mirar estas dimensiones y hacernos de reflexiones sobre el género y sus constricciones, el género en relación a otras aristas, nos ayudan a visualizar los discursos escolares y aspectos performativos del ejercicio docente, a levantar la experiencia, conflictos, tensiones y luchas de personas y colectividades que aspiran a vivir en una sociedad más justa, donde la diferencia sea una cualidad de la relación social.

A razón de todo lo anterior, el objetivo de esta investigación ha sido “Analizar la heteronormatividad en instituciones escolares, desde la experiencia de profesoras lesbianas”. Para llegar ahí, consideré relevante identificar y analizar las experiencias y vivencias de profesoras lesbianas en sus espacios de trabajo, específicamente sobre las operaciones de las instituciones y lo que sucede entre pares docentes.

En esta investigación, me ubico desde una epistemología que propone pensar y cuestionar el sentido masculinista de la ciencia (que a partir de Butler señalaré como la creencia en la independencia de los cuerpos, ergo los sujetos, negando la interdependencia humana desde una apuesta racionalizante que afirma la dualidad emoción-razón), que inste a la reflexividad para evitar la posición objetivista que pretenda ocultar las creencias y prácticas culturales de las personas que investigan, y que invite a explicitar y analizar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales de la investigadora como posicionamiento.

Seguí a Donna Haraway (1995), en su propuesta epistemológica de los conocimientos situados y parciales, para plantear como vía metodológica las Producciones Narrativas (PN, en adelante), la construcción de textos en co-autoría entre participantes e investigadora. Éstas permitieron que las participantes expresaran cómo querían que el tema fuera visto, es decir, ir más allá de la comprensión que ellas tenían del fenómeno. Este proceso interpeló a las participantes de modo que se transformaron en autoras, decidiendo qué debe contener y cómo debe ser dicho el contenido de la narrativa (Balasch y Montenegro, 2003), en virtud de que ésta no sea una representación de características esenciales de sí mismas, ni una conjetura definitiva y exhaustiva que pueda contener su posición o experiencia. Más bien, las PN afirman la participación sustantiva de las

participantes en un dispositivo que se produce en un contexto localizado y con objetivos concretos.

Las producciones narrativas permitieron describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean las educadoras para dar cuenta de ellos.

La producción conjunta de un texto híbrido se realizó en sesiones de escritura, donde participantes e investigadora hablamos y discutimos distintos aspectos del fenómeno a estudiar; luego, textualizamos la conversación constituyendo un texto organizado y comunicable que refleja las posiciones y los argumentos desarrollados a lo largo del proceso; y finalmente, las participantes pudieron modificar, corregir y expandir la textualización hasta validar la narrativa creada (Gandarias, 2014).

Me movilizó la búsqueda de nuevos modos de producción discursiva y narrativa, donde doy el inicio a un relato que, mediatizado por un dispositivo, permite que las participantes aborden y elaboren el fenómeno de su ser docente. Por tanto, en mi lugar de investigadora no pretendo ser la voz que representa a las profesoras lesbianas, sino de quien propone un trabajo conjunto donde participante e investigadora son co-autoras, entendiendo que se trata de una práctica articulada con otras mujeres sociales diferentes, pero vinculadas (Haraway, 1991).

Las convocadas a esta investigación fueron profesoras lesbianas que actualmente trabajen o hayan trabajado en instituciones escolares. Privilegié la amplitud del grupo participante, en términos cualitativos, dado el interés por relevar experiencias divergentes que expresen la multiplicidad de su localización. Para este grupo amplio, el único criterio fue que la docente se identificara como lesbiana. No sugerí criterios más específicos sobre

la definición del ser lesbiana, pues el desarrollo de esta nominación por parte de las profesoras constituye el objeto a investigar, en tanto las discusiones identitarias forman parte de la relación con la heteronormatividad y las instituciones.

Con este punto de partida, utilicé la técnica denominada “bola de nieve”, para incluir participantes, dirigida a quienes se interesaran por producir una narrativa sobre el tema, agentes clave que, a su vez, me condujeron a otras personas que contaban con información relevante y desearon participar, así sucesivamente, hasta que alcanzamos un nivel de información suficiente (Martín & Salamanca, 2007). El grupo de profesoras varía según sus características etarias (entre los 30 y 60 años), los establecimientos en que trabajan (públicos y privados), los niveles escolares que atienden (educación de párvulos, enseñanza básica y enseñanza media técnico profesional), las regiones y comunas en que viven y trabajan, sus diferentes posiciones sobre la definición de identidad, sus diferentes planteamientos sobre la diversidad en espacios escolares.

Algunos elementos sustantivos que emergen de las producciones narrativas son las características que constituyen las biografías docentes no heterosexuales; lo que identifican como propio de la heteronormatividad escolar las profesoras lesbianas; cómo aquello se vincula a la construcción de su rol docente y se fija en cierto modo de entender el cuerpo; cómo se ubican en torno a la función de cuidado y el maternaje; y qué prácticas de cuidado y reconstitución subjetiva despliegan para sobrellevar el malestar.

1. Capítulo I: Sobre las sexualidades y géneros no heteronormativos en educación.

2.1 Construcción social del cuerpo y producción de identidades.

Existen muchas formas de ser hombre y mujer, varias posibilidades de vivir placeres y deseos corporales son sugeridas, anunciadas y promovidas socialmente (y ahora posiblemente más que antes). Al mismo tiempo, son también renovadas, reguladas, condenas o negadas. Desde los años 60, el debate sobre las identidades y prácticas sexuales y de género se ha intensificado considerablemente, ya sea provocado por el movimiento feminista, por los movimientos gay y de lesbianas, y sustentado también por todos aquellos y aquellas que se sienten amenazados por esas manifestaciones. Así, nuevas identidades sociales se tornan visibles, provocando un proceso de afirmación y diferenciación que da paso a nuevas formas sociales y con ello a nuevas políticas de identidades (Stuart Hall, 1997).

Las nuevas tecnologías reproductivas, la posibilidad de transgredir categorías y fronteras sexuales, las articulaciones cuerpo máquina, entre otras, desestabilizan día a día las antiguas certezas del sexo-género, complejizando o de plano haciendo quiebres con las nociones tradicionales de tiempo, de espacio, de realidad, subvirtiendo las formas de generar, de nacer, de crecer, de amar o morir. En este sentido, las posibilidades de guardar semen congelado para postergar la fecundación y posterior embarazo; las batallas judiciales de individuos sometidos a un conjunto complejo de intervenciones médicas y psicológicas que reclaman una identidad civil femenina o masculina para completar el proceso de transexualidad que emprenderán; sujetos que establecen relaciones amorosas que desprecian dimensiones de espacio, de tiempo, de género, de sexualidad y establecen

juegos de identidad múltiple en la que el anonimato y el intercambio de identidad son frecuentemente utilizados (Kenway, 1998); adolescentes que experimentan la maternidad y paternidad; uniones afectivas y sexuales estables entre sujetos del mismo sexo se tornan crecientemente visibles y rutinarias; arreglos familiares se multiplican y modifican... Todas estas transformaciones afectan, sin duda, a las formas de vivir y construir las identidades de género y sexuales. Estas transformaciones constituyen nuevas formas de existencia para todas/os, también para aquellas/os que aparentemente no las experimentan de modo directo.

Aquello propone nuevos modos sobre la sexualidad y el género, al mismo tiempo que desafiantes preguntas. Primero, lo importante es comprender que *la sexualidad no es sólo una cuestión personal, sino que un asunto social y político*. Lo segundo, es que el hecho de que *la sexualidad es aprendida, o mejor construida, a lo largo de toda la vida, de muchos modos, por todos los sujetos* (Lopes, 2000).

Desde esa perspectiva, la sexualidad -sus componentes y dimensiones- no tiene un carácter definitorio ni definitivo, partiendo por la concepción propia de cuerpo y de su naturaleza. El sexo y la sexualidad no son cuestiones dadas, no son el punto de partida neutro, su aparente distinción con asuntos de género requiere ser re-elaborada. Según Butler (2002), se ha entendido comúnmente que el género corresponde a la acción de la cultura o acción de lo social, y el sexo (equivalente a naturaleza) sería una superficie pasiva, exterior a lo social. De este modo, la distinción entre sexo y género ubica/degrada lo natural a aquello que está antes de la inteligibilidad social y del lenguaje, que necesita una marca para significar, ser conocido, adquirir valor. Al mismo tiempo, la naturaleza pierde su condición de natural. Entonces ¿qué queda del sexo?, ¿cuáles son sus distinciones? Comúnmente el sexo es reemplazado por el género, absorbido y desplazado, produciendo

su desustanciación (Butler, 2002), impidiendo así su resignificación a propósito de las transformaciones sociales de nuestra época en torno a las sexualidades.

A través de procesos culturales, se define lo que es natural o no, producimos y transformamos la naturaleza y la biología, consecuentemente las volvemos históricas. Con ello los cuerpos adquieren sentido socialmente inscribiéndose en términos de género, entre otras coordenadas, en contexto de una determinada cultura y, por tanto, con las marcas de esa cultura. Las posibilidades de la sexualidad, entendidas como las formas de expresar deseos y placeres, también son siempre socialmente establecidas y codificadas. Por tanto, están compuestas y definidas por relaciones sociales, ellas son moldeadas por las redes de poder de una sociedad (Lopes, 2000).

Es entonces que dentro de la cultura y de la historia se establecen las identidades sociales que constituyen a los sujetos en un proceso que interpela a partir de diferentes situaciones, instituciones o grupos sociales. Reconocerse en una identidad supone responder afirmativamente a una interpelación y establecer un sentido de pertenencia a un grupo social de referencia (Lopes, 2000). No hay nada simple o estable en ello, porque estas múltiples identidades pueden expresar, al mismo tiempo, diferentes acatamientos, divergentes o incluso contradictorios. Somos sujetos de muchas identidades. Esas múltiples identidades sociales pueden ser provisoriamente atractivas y posteriormente descartables; ellas pueden ser rechazadas o abandonadas. Somos sujetos de identidades transitorias y contingentes. Por tanto, las identidades sexuales y de género (como todas las identidades sociales) tienen un carácter fragmentado, inestable, histórico y plural, afirmado por los teóricos y teóricas culturales.

A propósito de lo anterior, se puede analizar la siguiente situación: con algunas resistencias se admite que un trabajador se transforme en patrón, o que un campesino se transforme en empresario. Representados en nuevas formas, él o ella probablemente también pasan a percibirse como otros sujetos, con otros intereses y estilos de vida. En ello, se aceptaría cierta transitoriedad o contingencia de identidad de clase. No obstante, esta situación se vuelve más complicada si el proceso ocurre en las identidades de género y sexuales (Lopes, 2000).

El modo en que se reconocen las identidades se inscribe en la atribución de diferencias. El reconocimiento de “otro/a”, de aquel que comparte atributos nuestros, se hace desde el lugar que ocupamos. Socialmente, este proceso construye los contornos demarcadores de las fronteras entre aquellos/as que representan la norma (que está en consonancia con los patrones culturales) y aquellos que se encuentran en los márgenes. En nuestra sociedad, la norma se ha establecido históricamente sobre un hombre blanco, heterosexual, de clase media urbana, con “buena salud”, pasando a ser una referencia que no necesita ser nombrada (Lopes, 2000). Entonces, se constituyen “otros/as” sujetos sociales que serán “marcados/as” a partir de su diferencia normativa. De esta forma, la mujer es representada como el “segundo sexo”, gays y lesbianas como desviados/as de la norma heterosexual. De ahí que la inscripción de diferencias se vuelva institucionalización de desigualdades, de ordenamientos, jerarquías, procesos imbricados en las relaciones de poder de nuestra sociedad.

Butler (2001) señala que “la ‘coherencia’ y la ‘continuidad’ de la ‘persona’ no son rasgos lógicos o analíticos de la calidad de la persona sino, más bien, normas de inteligibilidad socialmente instituidas y mantenidas. En la medida en que la ‘identidad’ se

asegura mediante los conceptos estabilizadores del sexo, género y sexualidad, la noción misma de persona se cuestiona por el surgimiento cultural de esos seres con género ‘incoherente’ o ‘discontinuo’ que parecen ser personas pero que no se ajustan a las norma de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas” (p. 50).

¿Qué hay más allá del cuerpo dado, del cuerpo ininteligible? Para Butler (2002), la cuestión radica en esquemas reguladores altamente generizados que permiten que exista una situación primaria e irrefutable del sexo, sin lo cual no podríamos pensar, planteándose así un límite de inteligibilidad.

Siguiendo a la filósofa feminista, la noción del sexo como un ideal regulatorio tiene efectos produciendo lo que gobierna, es decir produciendo los cuerpos que controla. En este sentido la diferencia sexual se plantearía como lo indisociable de las marcaciones discursivas, diferente a la idea del discurso como causa de la diferencia sexual, pues las normas reguladoras que materializan el “sexo” lo logran en virtud de la reiteración forzada de las mismas.

En la complejización del examen de Butler encontramos que además de profundizar en la relación entre la materialidad de la norma reguladora y la normatividad del sexo, la autora sugiere que esta matriz produce en simultáneo lo abyecto. La esfera exterior constitutiva del campo de los sujetos. Lo invivible e inhabitable. Se trata de aquello que delimita la esfera del sujeto, lo abyecto como límite. La formación de un sujeto requeriría del repudio a lo abyecto, de la fuerza excluyente de aquello que se ubica en el fantasma normativo del sexo. Entonces la materialización del sexo es fundamental para la regulación de las prácticas identificatorias, produciendo persistentemente que el sujeto rechace la identificación con la abyección del sexo. En este sentido, en la situación de las profesoras

lesbianas, ¿de qué manera se producen lugares abyectos en la función docente? ¿De qué manera la invisibilidad de la función docente lesbiana, gay o trans asegura la recreación de la norma heterosexual en contextos escolares?.

Para considerar el lugar de las profesoras lesbianas en espacios escolares me parece fundamental la reflexión de Butler en torno a la identidad. Dado que no podemos afirmar certezas sobre lo que es ser lesbiana, ni menos aún cuáles son los modos de serlo, sí podemos vislumbrar que las identificaciones se mueven en un prisma complejo de relaciones históricas personales y sociales, que no pueden renunciar a la estructura psíquica y que aquella puede presentarse paradójicamente, sobre las que no podemos desconocer estructuras de homosexualidad psíquica en relaciones heterosexuales y estructuras de heterosexualidad psíquica en relaciones homosexuales.

Me parece que Butler justamente apunta a señalar que este límite de la identificación del sujeto (en torno a lo abyecto) refiere centralmente al campo de la socialidad, es decir lo que se pone en juego en las relaciones sociales, pues la abyección designaría una condición degradada o excluida en este campo, siendo lo más problemático de esta operación, en la medida que esos lugares sugieren amenaza y serían zonas inhabitables para un sujeto, pues en su fantasía amenazan su integridad.

2.2 Lesbiana e identidad.

No ser inteligible a nivel de lo nombrado, lo concebible y lo imaginable hizo de la sexualidad lesbiana un espacio en blanco marginado al silencio y la invisibilidad (Guerra, 2011).

Bajo la noción patriarcal de que lo ‘femenino’ habita lo íntimo del hogar, las relaciones afectivas entre mujeres han gozado de cierta impunidad situándose como algo ‘normal’ e inofensivo frente a la mirada heterosexual. Culturalmente, se ha relegado a la sexualidad lesbiana a un “espacio en blanco”, cancelando la construcción de un lugar identitario lesbiano, privando conexiones comunitarias y acceso a la definición de su identidad en los márgenes de una identidad adscrita.

Por otro lado, la ausencia de una prohibición y castigo para las prácticas y experiencias lesbianas corresponde a un modo de discriminación que las confina a lo invisible e inimaginable, a aquello omitido y borrado de los discursos oficiales y, por lo tanto, les resta de la posibilidad de elaborar un contradiscurso (Guerra, 2011).

Pero, antes de continuar y para poner una pausa sobre lo afirmativo del ser lesbiana, ¿cómo resolver el problema de la identidad para atender al “ser lesbiana”? ¿Ser lesbiana es un asunto cerrado? ¿Se puede elegir ser lesbiana? ¿Para qué acudir políticamente a la identidad? ¿Conviene cerrar filas en torno a la identidad para las transformaciones que consideramos importantes? ¿Qué han dicho los estudios de género y los movimientos feministas? En esta tensión quiero remitir un debate contingente para el sentido concreto de esta producción que pone en el escenario a dos pensadoras feministas. Por una parte Teresita de Lauretis, profesora y filósofa italiana, y a Judith Butler, también filósofa y profesora, estadounidense. Ambas han abordado, desde veredas distintas, el pensamiento de Monique Wittig, escritora francesa y una de las lesbofeministas más importantes de nuestra época, autora de “El pensamiento heterosexual”, “No se nace mujer” o “El cuerpo lesbiano” emergiendo como una nueva figura conceptual que se condensa en la afirmación “las lesbianas no son mujeres”. Wittig se ubica como una de las referentes más

significativas para elaborar el lugar de las lesbianas y su imperativo político en el espacio feminista.

Parto cuestionando si acaso aún se presupone un único modo de ser gay, lesbiana o trans; o una forma privilegiada de construir vínculos sexoafectivos o parentales; o una visión excluyente de vivir la singularidad corporal.

Tal como he venido planteando la construcción social del cuerpo, supongo que en una más amplia caracterización de nuestra corporalidad vulnerable e interdependiente tendríamos que desestimar ciertas formas prescriptivistas de vivir-con-género y a poner el foco en articulaciones políticas entre diversos sectores precarizados que se orienten a la desarticulación de la gubernamentalidad neoliberal que gobierna nuestras vidas.

Para Teresita De Lauretis, Wittig abrió a las lesbianas un espacio conceptual hasta entonces impensable. Según ella, Wittig evoca o parodia a Beauvoir en su definición heterosexual de mujer que la ubica como ‘el segundo sexo’ en función del hombre y propone desestabilizar su significado y, al mismo tiempo, desplazar sus efectos cuando señala “las lesbianas no son mujeres”. Dichos desplazamientos convocan a renunciar a un lugar que resulta seguro, que se percibe como “casa”, en sentido afectivo, lingüístico, epistemológico, sociogeográfico, para optar por otro que resulta desconocido, en el que nos espera el riesgo de la incerteza tanto afectiva como epistémica.

Por otra parte, observa De Lauretis, Wittig suponía, como otras feministas, que las mujeres no han de ser concebidas como un grupo natural cuya opresión sería resultado de su composición física o de su configuración biológica; “mujeres” es más bien una categoría social y política, un constructo ideológico y el producto de una relación económica. En tal caso, Wittig entendía que si las mujeres eran una clase cuya opresión específica deriva de

determinadas relaciones de género, el objetivo del feminismo no podía ser otro que la desaparición de las mujeres (como clase). El logro de dicho propósito, la localización de los sujetos femeninos en una sociedad sin géneros, no consistía en la formulación de una ficción mítica o utópica. Según De Lauretis, la autora francesa refería la existencia real de una sociedad lesbiana que funcionaba de manera autónoma respecto de las instituciones heterosexuales, que parte por una reapropiación del lenguaje como vía para nuevas nominaciones y nuevas producciones subjetivas.

Para Butler, la opinión de Wittig sobre el poder del lenguaje es problemática. En específico Wittig plantea que el poder del lenguaje sobre los cuerpos no solo es causa de la opresión sexual sino que también es un camino para subvertirla. Puesto que el lenguaje actúa sobre lo real mediante locuciones que, al repetirse, dan lugar a prácticas arraigadas, Wittig propone, contra las instituciones patriarcales y heterosexistas, construir la propia subjetividad a través del habla, o lo que es lo mismo, huir del «contrato heterosexual» mediante el habla.

Para Butler, en la medida que Wittig concibe a la lesbiana como completamente afuera de la matriz heterosexual, como radicalmente no condicionada por la economía heteronormativa, desconoce la presencia de estructuras de homosexualidad psíquica en las relaciones heterosexuales y la de estructuras de heterosexualidad psíquica en las relaciones homosexuales. Tal purificación de la homosexualidad no sólo replica el binarismo disyuntivo del pensamiento heterosexual, sino que, al ignorar que la heterosexualidad funciona como una comedia inevitable que puede parodiarse; deslegitima también la proliferación de identidades específicamente lésbicas que subvierten y desplazan el contrato heterosexual. Extremando la separación entre homosexualidad y heterosexualidad, la

estrategia identitaria de Wittig nos priva de la capacidad de dar nuevos significados a los mismos constructos heterosexuales mediante los cuales toda identidad lésbica o gay se construye parcial e inevitablemente. Desconoce, al fin de cuentas, la posibilidad de plantear una estrategia política más económica, próxima y viable, a saber, aquella que apuesta a la reformulación paródica y subversiva de la matriz de inteligibilidad heteronormativa más que a la quimérica pretensión de trascenderla (Mattio, 2015).

Ambas posiciones sobre ser lesbiana refieren a un lugar de realidad y agencia diferentes. Una de ellas, Butler, no renuncia al inconsciente y al deseo que opera en estas interacciones. Teresita De Lauretis insiste en volver a ese tiempo en que las lesbianas no eran mujeres. De este modo, reivindica el énfasis normativo con que Wittig propone una práctica subjetiva y cognitiva genuinamente lesbiana, subrayando una y otra vez que tal propósito puede lograrse en la medida que la lesbiana se vuelve excéntrica respecto del régimen normativo heterosexual, lo que a su vez indica una clausura entre heterosexualidad y homosexualidad.

Butler desde los '90, al menos, entendía que el feminismo debía tener cuidado de no idealizar ciertas expresiones de género que, a su vez, dan lugar a nuevas formas de jerarquía y exclusión. Ella instaba, e insta, a que el feminismo se opusiera a los regímenes de verdad que estipulaban que ciertos tipos de expresiones relacionadas con el género resultaban falsos o carentes de originalidad, mientras que otros eran verdaderos y originales. El feminismo tendría que abrir el campo de posibilidades para el género sin dictar qué tipo de posibilidades debían ser realizadas. En ese contexto teórico-político, la identidad no debía presuponerse como un fundamento sólido e inconcuso sobre el que debe asentarse nuestra agencia política, ya que tal presuposición ocultaba una operación que

limitaba y constreñía una serie de posibilidades heterogéneas que resultan invisibilizadas o eliminadas bajo el velo de una categoría identitaria.

En “Imitación e insubordinación de género”, Butler (2000) advertía: “Siempre es confuso lo que se quiere decir cuando se invoca el significante lesbiano, no sólo porque su significación está fuera del control de uno, sino también porque su especificidad sólo puede ser demarcada por exclusiones que regresan para desbaratar su declaración de coherencia. ¿Qué es lo que tienen en común las lesbianas, si algo tienen en común? ¿Quién decidirá esta cuestión? ¿y en nombre de quién?” (pp. 90).

En su lugar, Butler proponía reconceptualizar la identidad como un efecto, como algo producido y generado que no está ni fatalmente determinado, ni es plenamente artificial; que por fuera de la dicotomía voluntario/determinado, es el escenario necesario en que se articula y vuelve inteligible nuestra agencia emancipatoria.

En la reciente filosofía butleriana siguen intactos sus compromisos feministas de los '90, aun cuando algunos de sus temas y de sus referencias teóricas hayan cambiado sensiblemente. Desde los textos publicados en “Vida precaria” y en “Cuerpos aliados y lucha política”, encontramos una caracterización de la corporalidad humana que subraya la común vulnerabilidad y la interdependencia como características fundamentales de nuestra ontología corporal.

En específico me interesa la distinción que realiza sobre dos formas distintas de desposesión que circunscriben sus consideraciones acerca de la corporalidad, como modos en que reside nuestra interdependencia. Por una parte, Butler distingue una desposesión ontológica: estamos desposeídos por los otros, nos vemos movidos hacia ellos y por ellos, somos afectados por otros y somos capaces de afectarlos; además, nos desposee el

horizonte regulativo en el que tales vínculos son posibles (las normas y las prohibiciones, la culpa y la vergüenza, el deseo y el amor). A la par, Butler advierte otro tipo de desposesión claramente político, a saber, aquellas formas de precarización que resultan de ciertos mecanismos que gestionan diferencialmente el acceso igualitario a determinadas libertades: “el desplazamiento territorial, la evisceración de los medios de subsistencia, el racismo, la pobreza, la misoginia, la homofobia, la violencia militar” (Butler y Athanasiou, 2013, pp.55).

Como agrega Athena Athanasiou, entre todas estas formas de precarización cabe destacar aquellas que se originan en la sujeción a las normas sexuales y de género que nos preceden y exceden “Cuando articulo mi género o mi sexualidad, cuando pronuncio el género o la sexualidad que tengo, me inscribo a mí misma en una matriz de desposesión, expropiabilidad y afectabilidad relacional” (Athanasiou y Butler, 2013, pp.56).

Al igual que en el caso de las violencias estatales o económicas, las regulaciones sexo-genéricas habitualmente favorecen diferentes formas de violencia social, cuando desposeen pautando escenarios de reconocimiento en los que ciertos cuerpos, identidades o deseos solo ocupan el lugar de ‘lo abyecto’.

En tal caso, pese a ciertas conquistas jurídicas (o gracias a ellas), ciertos sectores de la población LGTBI se hallan condenados/as a vivir formas menguadas de reconocimiento social o de plano en ausencia de ello. La performatividad de género, condiciona el modo en el que los sujetos resultan susceptibles de reconocimiento, pues revela quién cuenta como una vida, quién puede ser leído o entendido como un ser viviente, y quién vive, o trata de vivir, al otro extremo de los modos de inteligibilidad establecidos (Butler, 2009).

En sintonía con esta idea, Beatriz Gimeno (2007) afirma que en el movimiento LGTBI las lesbianas representan a una minoría discriminada, siendo más valorada social, económica y políticamente la cultura gay, en relación a la frágil y escasa cultura lesbiana. Se puede observar también esta dicotomía evidente en la visibilidad y poder de interlocución pública que ha logrado la cultura gay, en tanto a nivel comercial como en la literatura, el cine y la televisión. ¿Qué dimensiones, atributos o características asignadas permiten a los gay estar aptos para lo espectacular y la farándula televisiva, mientras que la lesbiana es considerada opaca y de mal gusto, reiterando su invisibilidad? (Guerra, 2011).

2.3 Institución escolar, géneros y sexualidades.

Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los estados nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias.

De acuerdo a los intereses de esta propuesta investigativa, las instituciones escolares serán puestas en tensión a partir del cuestionamiento de la distribución o constitución del poder que las instituye y que instituyen, como forma de funcionamiento de intereses ideológicos, centralmente en la producción de subjetividades inscritas en una matriz sexo-genérica.

El formato instituyente de la escuela imprime, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, las posibilidades de cada sujeto en el espacio escolar. Los procesos de distinción (por ejemplo entre adultas/os y niñas/os, católicas/os de evangélicas/os, ricas/os de pobres, niños de niñas) están inscritos en lenguajes, teorías pedagógicas, reglamentos, lineamientos curriculares, y también en las prácticas diarias y

más cotidianas, eco de las prácticas y funciones sociales. Como señala Bourdieu (2003) se instituyen a través de rituales, acciones y códigos que se van “naturalizando”, a través de una violencia que se ejerce inadvertida, con el acuerdo del sujeto. Por eso, las marcas más permanentes que se atribuyen a las escuelas no siempre se refieren a los contenidos que ellas poseen y presentan, sino a las situaciones del día a día, a las experiencias comunes y extraordinarias que vivimos en su interior, como marca de la cultura en la subjetividad. Las marcas de esas instituciones, tienen que ver con las formas de construir modos de comprensión de la sociedad y con ello un modo de habitar, aun cuando mucho de aquello no esté diseñado. Mi preocupación en esta línea es lo que promueve la institución escolar en torno a la inteligibilidad de géneros y sexualidades.

En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer; también se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana, ni travesti. Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias. Cada cultura, en cada momento histórico, define de modo particular y propio las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y femineidad; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas y sexualidades. Así, hombres y mujeres, niños y niñas, se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades e inestabilidades. Ellos y ellas son a su vez, sujetos de distintas clases, razas, nacionalidad, religión, edades, orientación sexual, etnia, etc. Y la escuela, en este sentido, aparece como un espacio “neutro” (Korol, 2007), que instituye en la diferencia la desigualdad.

Asistimos a un modelo heteronormativo en las instituciones escolares. La asociación del binomio hombre-mujer con el de femenino-masculino es radical, en la medida que construye un lugar común de cada sexo-género con escasa permeabilidad. Se instala así un

mandato predominantemente masculino para hombres y predominantemente femenino para mujeres, masculinidad y feminidad hegemónica que las instituciones escolares re-crean. Para ello fortalece en los varones la tendencia a la violencia, fortaleza, virilidad, agresividad, inexpresividad emocional, competitividad y triunfo, que aparecen como base de la identidad masculina. Desde ahí se aprende que la adopción de formas femeninas de comportamiento puede llevarlos al ridículo o a ser estigmatizados, y a veces desarrollan comportamientos riesgosos con el fin de evitar ser considerados femeninos o afeminados. Un lugar clave en esto tiene el insulto y la broma, en tanto inciden estableciendo modelos de masculinidad hegemónica a través de la vigilancia, controlando así la homosexualidad y los “rasgos femeninos” que pudiesen emerger. De esta manera, esos modelos de masculinidad instan a los estudiantes a desafiar sus propios límites de seguridad y salud, desplazando el cuidado propio.

Así como sucede a los varones, esta regulación también se extiende en las mujeres desplegando una feminidad subrayada, la cual acentúa su sociabilidad, su fragilidad, su actividad o pasividad en relación al deseo de los hombres, su subordinación en la organización social y su receptividad sexual. Esto adquiere especial preponderancia en la educación socioafectiva que recrea, fortalece y estimula la institución escolar. Por poner un ejemplo, en los establecimientos educacionales es común dar con situaciones en que es permitido y no llamativo que las estudiantes lloren en clases e inclusive desciendan su rendimiento por cuestiones afectivas, mientras que este comportamiento no es esperado en un estudiante hombre.

Las instituciones escolares contribuyen recreando modelos de masculinidad y feminidad heterosexuales con fijación en la subjetividad de quienes la habitan

cotidianamente, afirman una estructura en la que ser hombre y ser mujer heterosexual asegura ciertas condiciones de resguardo psíquico, de reconocimiento y legitimidad. Cumplir con el mandato heterosexual en la institución escolar parece ser constitutivo, en el caso de los y las estudiantes, de una buena formación y de un adecuado progreso educativo. Existiría coherencia entre lo esperado para la función social de este estudiante y su trayectoria. Entre el currículo y los aprendizajes, y las posibilidades de desenvolverse en la vida. Inclusive, podría ser señal de salud y bienestar. En relación a los docentes parece no ser tan diferente la demanda, educar en una institución por excelencia normativa requiere que sus agentes sean el modelo promovido. El trabajo docente es entendido desde la heterosexualidad en su performance y en cómo ese sujeto promoverá el saber, pues aquel que no es heterosexual no podrá comentar su posición diferente, desde su vivencia, respecto a algunos conocimientos, como sí es permitido y deseado en docentes heterosexuales.

La construcción a la que contribuye la institución escolar tiene un foco sustantivo en la producción de la inteligibilidad social, al tiempo que en su nicho se recrean las coordenadas de quienes la habitan, planteando límites, posibilidades, usos y marcas también a la figura de docentes.

Al respecto, el artículo de investigación teórica “Espacios y figuras de la ritualización escolar” de la profesora en ciencias de la educación de la Universidad Paris, Christine Delory-Momberger (2011), señala que Goffman (1973) resalta la existencia de construcciones escénicas de la actividad social, figuras y guiones según los cuales se juegan las interacciones que construyen la realidad social. Existe una escena relacional e interactiva, donde el lugar de cada uno de los actores está definido según un juego de posiciones a la vez institucionales e individuales, es decir cómo los individuos construyen

su ser social según formas de imitación creativa, por las cuales ellos reiteran y reinvierten gestos, enunciados, arreglos escénicos rituales para lograr los actos de su existencia social (Delory-Momberger, 2011), denomina a esto enfoque “dramatizado”. De esta manera, las acciones rituales pueden ser comprendidas como representaciones colectivas de la vida social que ofrecen la posibilidad al sujeto social de participar en esas formas de representación (Gebauer y Wulf, 2004, en Delory-Momberger, 2011). A través de la actuación ritual participa de la génesis, del mantenimiento y de la transformación de formas instituidas de la vida social (familia, escuela, empresa, medios) y de relaciones de jerarquía y de poder que se ejercen en estos lugares. Particularmente en la escuela los rituales serían modelos institucionales que representan saberes y prácticas colectivas compartidas y mediante los cuales el orden institucional asegura su autorrepresentación y su reproducción (Wulf y Zirfas, 2001, en Delory-Momberger, 2011).

Estas tramas de saberes y modos organizados institucionalmente configuran una política de conocimiento, la cual establece sus modos de producción, definiciones de lo que es saber y no saber. Pero lo que se oculta es que esos saberes son sexuados, están producidos desde algún sitio de sexuación. Si se considera que la ignorancia no es neutra, ni un ‘estado original’, no es falta o ausencia de conocimiento sino un efecto de conocimiento, pues en la escuela se incentivarán de modo normativo ciertos comportamientos y se penalizarán otros, por ejemplo poniendo de manifiesto y haciendo pública la orientación sexual de las maestras heterosexuales y silenciando aquellas identidades lesbianas y bisexuales (Alonso & Morgade, 2008).

Las reflexiones propuestas desde el pensamiento foucaultiano permiten concebir el cuerpo como construcción social. Me interesa retomar la idea de “cuerpo docente”, desde lo

que propone Graciela Morgade, entendiéndolo como un lugar particular de ejercicio y legitimación del poder escolar y por lo tanto, que no aparece sólo cuando se enferma, sino como dimensión central para interpretar tanto los procesos cotidianos como las características históricas del trabajo (Alonso & Morgade, 2008). Es decir, poner la reflexión en lo que ha “pasa por y en” el cuerpo docente, por tanto la dimensión social e histórica de construcción del cuerpo remite también a la dimensión sexual subjetiva. De ahí que, el cuerpo sexuado (en tanto propiedad) es sexuado (en tanto producción) en un marco de relaciones sociales; y en la escuela prebásica, básica o media, el cuerpo sexuado de las profesoras es muy diferente al de los profesores, no solamente por sus características anatómicas, sino y básicamente, por las relaciones sociales que lo interpretan.

“En este sentido, el cuerpo ya no aparece como un dato externo, evidente por sí, inequívoco y fijo, más bien emerge en un entramado subjetivo de carácter contingente, histórico y no fijo desde el que se subrayan sus posibilidades de resistencia y reconstitución” (Alonso & Morgade, 2008, pp. 46). Esta reflexión nos permite entender que la demanda heteronormativa que se recrea en rituales de la escena escolar, traza la corporeización de la figura docente, entendiendo aquello como el paso por lo subjetivo. Ser docente en la escuela heterosexual implica un nuevo aprendizaje sobre la sexualidad y el género, una recreación y elaboración en diferentes direcciones de la experiencia, significando más bien un devenir docente que construye subjetividad. Entendida así, la identidad sería considerada como un nexo de unión entre la posición subjetiva y categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad, ocupación, etc., a través de una reiteración requerida en las relaciones de poder hegemónicas.

Con respecto a la “identidad lésbica” en instituciones escolares, las investigadoras feministas argentinas Graciela Alonso, Gabriela Herczeg y Ruth Zurbriggen (2004), indican que en la escuela opera lo que podría llamarse una “política de silenciamiento”, la cual produce invisibilidad y ocultamiento de esta identidad. Este silencio se construiría a partir de una serie de dispositivos incorporados, y por lo tanto naturalizados, en la vida institucional: chistes y burlas homofóbicas, secreto a voces (“chisme o pelambre”), que implica para estas docentes todo un aprendizaje de sobrevivencia, la confección de un ropaje heterosexual, que se produce en función del miedo (por el peligro real) a perder el afecto de sus compañeras y compañeros, miedo a que se ponga en duda su profesionalidad para enseñar y no se las considere dignas de estar con las/os estudiantes. En el entramado de relaciones que sostiene el trabajo como docente, una de las cuestiones más significativas que inciden en el malestar, versa sobre la posibilidad de ser excluida de la colegialidad docente al ser identificada como lesbiana, al tiempo que ser deslegitimada en sus potencialidades como profesora, estableciendo una compleja y delicada relación con la sexualidad por situarla en la desviación de la norma. Esto simbolizaría a estas docentes como incapaces de establecer relaciones de normalidad con las/os estudiantes, ya que fuera de la heteronormatividad se constituyen en un peligro. Ello deviene en angustia e inseguridad, que al no ser puesto en palabras, afecta el bienestar y la labor de la docente.

El prejuicio cotidiano, como operación subjetiva, es producto de una matriz cultural que tiene como uno de sus cimientos el pánico moral, que equipara diferencia sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio (Alonso & Morgade, 2008).

“Cavaleiro (2009) afirma que la presuposición de la heteronormatividad está muy arraigada en el ambiente escolar, lo que lleva a creer que la heteronormatividad es el “aire que se respira” en la escuela y [...] de este ‘desconocimiento’ se alimenta y se promueve gran parte de los rituales de rechazo, humillaciones y violencia. Es necesario observar que hay un tipo de ‘silencio deliberado’ cuando se trata de la homosexualidad, ya que, en este caso, ‘el que calla no otorga’. La omisión y la negligencia juntas refuerzan y validan las prácticas homofóbicas” (Cavaleiro, 2009: 162, citado en Dairrel y de Toledo, 2012). De este modo, al pensar en las cuestiones de género y diferencia sexual en la institución escolar, no podemos dejar de cuestionar el papel de los/as educadores/as en la producción del prejuicio, del estigma o de la discriminación o, al contrario, en su conservación y proponer que en ellos/ellas mismos/as está la posibilidad de su deconstrucción. Se suele decir que la gente actúa de esta forma por ignorancia; pero qué se ignora y por qué, qué se silencia y por qué, y qué se da por entendido pero no se visibiliza (Alonso & Morgade, 2008)

La heteronormatividad se re-crea a modo obsesivo como ejercicio de normalización de la sexualidad en el espacio escolar. Entre pares es común que la sexualidad sea entendida y defendida como una cuestión absolutamente privada; que el chiste homofóbico y misógino sea recurrente sobre estudiantes y profesores/as; que las conversaciones o comentarios diarios en la sala de profesores/as tenga relación con el matrimonio heterosexual, pareja e hijos, maternidad heterosexual; que se sospeche del lesbianismo sobre alguna profesora de apariencia masculina; que las/os estudiantes pregunten insistentemente si las profesoras son madres y en interpretar como “problema” ciertos comportamientos afeminados en los varones y masculinos en las mujeres, sólo por nombrar

algunas situaciones comunes donde se pone en desarrollo la vigilancia heterosexual (Flores, 2008).

Una breve pasada por la invisibilidad lesbiana se puede realizar desde las políticas en educación. En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC, en adelante) se ha acercado históricamente al género a través de la salud sexual y reproductiva (hombre – mujer y la prevención del embarazo o contagio de enfermedades de transmisión sexual), y los programas específicos son dirigidos a estudiantes. En esa línea, se cuenta con un plan de educación sexual nacional, impulsado por, el en ese entonces, ministro de educación Sergio Bitar, centrado en la experiencia de sexualidad responsable (MINEDUC, 2005). Más recientemente, la política de convivencia escolar emanada el 2015 propone el tránsito desde la clásica mirada punitiva y sancionadora del comportamiento de estudiantes hacia una comprensión relacional de los vínculos en la comunidad educativa. Desde allí, se plantea la necesidad de incluir el enfoque de género, como una dimensión que aporta en la ‘sana convivencia’, permitiendo el respeto y valoración, que contribuye a que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje (MINEDUC, 2015), lo que sumado con el reglamento de convivencia escolar, emitido posteriormente, articula los márgenes de la violencia y sanciones sobre la discriminación (entre ellas la discriminación por orientación sexual). No obstante, se da continuidad a la invisibilidad de los adultos/as docentes en tanto agentes de reproducción de los mandatos heteronormativos, en una especie de neutralidad heterocéntrica, obviando la necesidad de dirigir esfuerzos de apoyo a la formación docente, que permita problematizar sobre su labor como educadores/as en relación a la matriz heterosexual en la cotidianidad escolar.

En sintonía con ello, en el año 2015 también se publicó el Plan de “Educación para la igualdad de género” con vigencia en el período 2015-2018, por parte de la unidad de equidad y género del MINEDUC. Se trata de un documento/herramienta, que busca orientar a las comunidades educativas y agentes escolares de organismos estatales, comunales y locales, sobre el enfoque de género en educación, siendo el documento más sustantivo en términos de género que ha emanado la entidad y señala:

“El enfoque de género es [...] una perspectiva de análisis que aborda las relaciones en términos de ejercicio de poder, de acceso a recursos (materiales, sociales, culturales, etc.); una forma de comprender la realidad en base a la variable de sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado.

[...]

En el ámbito de la educación, permite reconocer a través de un análisis sistemático, las desigualdades, brechas e inequidades entre hombres, mujeres e identidades LGTBI (Lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales), e identificar sus causas y consecuencias, para intervenir desde la política pública en su superación”¹.

Para el MINEDUC, el enfoque de género permitiría establecer a la base de las prácticas escolares que tanto los niños como las niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y de desarrollo, y las mismas posibilidades de aprovechar los bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, independiente de sus diferencias biológicas, reconociendo la igualdad de sus derechos.

En el documento la referencia a docentes se centra en datos de la población por género, entendiendo género como hombres y mujeres. Indica por ejemplo que la presencia de varones en el sistema escolar ha disminuido a un 27% en 2014, que las funciones docentes más masculinizadas en 2014 fueron las de Inspección General (57% varones) y la Dirección (44%), mientras que las funciones docentes más feminizadas fueron docente de

¹ MINEDUC, 2015, pp.10.

aula (74%) y equipo técnico-pedagógico (74%) (MINEDUC, 2015). Lo anterior evidencia, cómo las labores de dirección y mayor autoridad dentro de los establecimientos son asignadas mayoritariamente a varones, a pesar de la alta presencia de mujeres en la profesión docente, es decir que redonda en una mirada binaria en la que la heteronormatividad es un entrelíneas normal.

Consecuentemente, los niveles de enseñanza más feminizados son el de educación parvularia (99,5% mujeres) y educación especial (95%), mientras que los más masculinizados son Media Técnico profesional (50% varones) y Media Científico-Humanista (42% varones). Por otro lado, el cuerpo docente masculino tiende a ser mayor en los sectores de educación física, matemática, ciencia, tecnología, mecánica y electricidad, mientras que las áreas de lenguaje, orientación, programas y proyectos sociales y confección son áreas mayormente feminizadas (MINEDUC, 2015).

Si bien este aporte es valioso, dada la ausencia anterior de orientaciones específicas en la materia, considero importante destacar que esta iniciativa remite al género como el señalamiento a la desigualdad estructural entre hombres y mujeres, y sus efectos. Entendiendo la complejidad del salto que implicaría abordar el género en torno a la heterosexualidad y sus efectos, esta apuesta continúa el sentido de la Ley de Inclusión (Ley 20.845) en la medida que se hace cargo del escenario de discriminación desde los usuarios del sistema educativo y no así de quienes trabajan en él. Para la Ley de Inclusión el eje central es el acceso al sistema educativo en condiciones de equidad y la adherencia a los Proyectos educativos que escojan las familias, como señal de avance contra la discriminación se establece la posibilidad de decisión.

El Proyecto Educativo Institucional, como documento de ruta distintivo y que delinea los objetivos y acciones de cada institución, es problemático si contiene premisas restrictivas en función de construir la “identidad” de cada comunidad educativa. Un ejemplo de aquello son los proyectos educativos con énfasis religioso o no laico, en que la familia y los valores adscritos a cierta fe demandan la heterosexualidad no tan sólo de los grupos familiares, sino de quienes trabajan en el establecimiento, pues son los principios catalizadores del aprendizaje. Posiciones como la de estos proyectos educativos plantean nuevos escenarios para la función docente, ya que la “ganancia” de esta política radicaría en la imposibilidad de discriminación socioeconómica, disminuyendo progresivamente los costos por educación, no obstante en la agenda valórica las familias pueden elegir en qué proyecto educativo se educan sus hijos/as. En ningún caso se hace presente el derecho de los/as trabajadoras, en tanto adhiriendo a un proyecto educativo pueden tener vidas distintas a lo esperado en las normativas internas.

Chile ha suscrito y ratificado diversos convenios y tratados internacionales que garantizan el principio de la no discriminación, entre otras cosas, para la plena integración y el respeto a los derechos de niños y niñas, pueblos indígenas y extranjeros, mujeres y población LGTBI. Los tratados y convenios suscritos por nuestro país son:

- La Convención sobre el Estatuto del Refugiado (1972)
- Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la educación (1972)
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1989)
- Pacto internacional de Derechos económicos sociales y culturales (1989)

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1989)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990) - Convención Americana sobre Derechos Humanos (1990)
- Convenio 169 de la OIT (2008)

La ley Antidiscriminación o Ley Zamudio (20.609) centra la discriminación arbitraria, planteando que para los efectos de la Ley

“se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad”².

Este cuerpo legal es un recurso efectivo con el que contamos todas las personas para resguardar nuestra integridad e igualdad ante la ley y la sociedad. Lo importante de esta Ley es que cada persona es objeto de su prescripción ante la discriminación arbitraria, siendo esta dimensión la que se soslaya en las políticas de género del MINEDUC cuando no aparecen los docentes y trabajadores de la educación como parte del sistema sexo-género de las comunidades educativas, que también pueden ser objeto de discriminación.

Si las orientaciones de género del MINEDUC consideraran a todas las personas que componen la comunidad educativa como objeto de discriminación arbitraria se daría un salto hacia la regulación y protección no tan sólo de los y las estudiantes, sino también de quienes trabajan en los espacios escolares. De esta manera, los recursos legales del estado

² Ley 20.609, 2012.

podrían vincularse a las políticas de género en educación, dando lugar a la consideración del sufrimiento y malestar de docentes no heterosexuales. La situación descrita señala un lugar de vulnerabilidad de los y las docentes en el sistema educativo, vulnerabilidad que se compone de elementos estructurales políticos, como estas normativas legales, que despliegan un correlato institucional y cultural en sus espacios de trabajo.

En el ejercicio de situar al docente se puede encontrar que en su cuerpo, en su palabra, en las tareas que realiza, el/la docente es requerido en una actitud constantemente performativa, por la cual debe mostrar que hace bien su oficio de profesor/a, en el doble sentido del término: responde, a la vez, al rol que se espera de él/ella, que construya allí su imagen y manifieste en ella los signos; y que satisfaga en su trabajo de exposición y restitución de los conocimientos que reclama de él cada espacio escolar (Delory-Momberger, 2011).

Es importante considerar lo que sucede en el cuerpo de cada docente para entender la vulnerabilidad, a partir de los llamados prescriptivos sexo-genéricos de la función docente. En “Cuerpos que importan” Butler (2002) retoma la idea de cuerpo para invitarnos a reflexionar que:

- La materia de los cuerpos es el efecto de una dinámica de poder, pues dicha materia es indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y significación.
- La performatividad es el poder reiterativo del discurso, para producir los fenómenos que regula e impone. No así el acto singular y deliberado en que cada sujeto da vida a lo que nombra.

- La construcción del “sexo” es una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos, no así un acto corporal sobre el que se impone la construcción de género.
- El proceso de la norma corporal es la evolución en la que el sujeto, yo hablante, se forma en virtud de pasar por ese proceso de asumir un sexo. Es decir, no se somete.
- La vinculación entre asumir un sexo con la identificación y con los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual, permite ciertas identificaciones sexuadas y excluye/repudia otras.

Entonces, la escuela, quizás más que alguna otra forma instituida de la vida social, permite observar la dimensión ritual y performativa de las prácticas sociales y su capacidad para crear espacios y figuras que obtienen su eficiencia del reconocimiento compartido y de la reproducción creativa de las cuales son objeto. Además, en cuanto sistema de instituciones, en última instancia también ayudan a producir un tipo de conocimiento y centralmente, un tipo de sujeto (Apple, 1986), a través de la prescripción normativa a distintos subsistemas íntimamente vinculados. Las situaciones que escenifican dichos procesos tienen un carácter inocuo en la cotidianeidad, sin embargo los dispositivos funcionan estratégicamente articulados para constituirse en una totalidad hegemónica. Dichos dispositivos actuarían instituyendo corporalmente la fórmula de adecuación a la desigualdad en la situación de género, etnia y clase.

Teniendo en consideración la potencia con que la ritualidad puede incidir en la performance de las figuras en una institución, central se vuelve establecer los puntos de partida de dichos sujetos, o más específicamente, como plantea Adrienne Rich (1980) los “puntos geográficos de partida” en forma de resistencia a lo entendido como “pensar desde

fuera del cuerpo”. La autora clarifica y promueve otra locación para otras posibilidades de educación-aprendizaje, que invitan a visualizar y explorar el cuerpo como el primer territorio de disputa, el primer lugar de revelaciones que también debe ser el escenario sobre el que otros saberes dialogan, es decir como el referente empírico ineluctible no escindido de la mente. Y me parece central que las preguntas iniciales para analizar la experiencia de la profesora lesbiana partan desde el yo-mí, que las búsquedas del aprendizaje y de lo que las instituciones pongan en despliegue estén en relación con las necesidades emergentes de quienes las experimentan. Implicando un aprender de todas/os los/as adultos/as también.

Aquello se relaciona con los planteamientos postestructuralistas que buscan que el poder sea analizado como atributo del lenguaje, como una instancia que produce saberes, sujetos e instituciones, es decir cómo la palabra se hace cuerpo y posibilita una experiencia social. En estos planteamientos destacan el carácter contingente, histórico y no fijo de la subjetividad, y subrayan sus posibilidades de resistencia y reconstitución, a contramano de la idea que domina el sentido común según la cual el cuerpo aparece como un dato externo, evidente por sí, inequívoco y fijo.

Las disposiciones subjetivas de la modernidad tipifican binariamente el mundo y cómo ello en relación a sexualidades y géneros va articulando la heteronormatividad. En esto, los “puntos geográficos de partida” proponen otro lugar de enunciación que disputa lo binario, agregando que para estos efectos lo queer, como práctica, tendría especial potencial de desafiar los conocimientos y las “identidades normativas”, sean éstas hetero, homosexuales u otras (Sullivan, 2003). Pero, ¿qué se desafía? Probablemente vaya de la mano con enunciar los “marcadores” que operan clasificando en varón/mujer,

heterosexual/homosexual, etc., que hacen de “rejilla de visibilidad y clasificación” de los que hablan nuestros saberes, a los que se refieren nuestras normas y con los que interrogamos nuestro deseo.

2.4 Profesoras, maternaje y lesbianismo.

La “madre educadora por vocación” constituye un lugar de fuerte adhesión social e institucional. Hasta tal punto que se vuelve complejo distinguir entre la “feminización”, en términos de la presencia cuantitativa de mujeres en el trabajo docente y la “feminización” de las profesoras como sujeto.

El concepto de madre educadora, propuesto por Graciela Morgade (1992, 2006 y 2007), permite articular tanto la relación con el saber pedagógico, como con la estructura laboral y organizacional del sistema educativo. La docencia, como trabajo de mujeres por sus contenidos simbólicos, políticos y económicos, conformó un proyecto moderno contradictorio. Al tiempo que permite a las mujeres acceder a una actividad laboral remunerada/pública y la pone en contacto con estudios medios relevantes para el espacio público, actualiza las restricciones normativas del género ubicándola en lugares exclusivos de la feminidad, propias de la división sexual del trabajo. Algunas autoras e historiadoras señalan que en las mujeres descansó la educación del hijo de la patria, siendo las encargadas de instalar la división del trabajo manual e intelectual a través de la red formativa del estado, en tiempos de auge del sistema educativo a comienzos del siglo XX (Fiol-Matta, 2004), de modo que estuvieron a cargo del programa “racionalizante” del estado, sin ser consideradas como productoras intelectuales del mismo, afianzando así la vinculación de la función docente con lo íntimo y privado del maternaje.

¿Cómo relacionar lo íntimo y privado con el maternaje? ¿consideramos a las funciones de lo íntimo y privado como trabajo? ¿o se trata de una labor? ¿lo íntimo y privado es exclusivo de mujeres en los espacios educativos? ¿lo íntimo y privado, o los afectos, son parte del trabajo de hombres y mujeres en el espacio escolar?

Para este análisis quiero considerar “la labor” en relación al trabajo, desde las reflexiones de Hannah Arendt (1958), para plantear a la primera como la condición humana de la vida misma, en la medida que asegura la vida de la especie. Esta importante especificidad planteada por la autora sobre la labor, nos permite dar valor, pensar y hablar sobre lo que podemos hacer, pues nomina una serie de movimientos propios de la sobrevivencia humana, anteriores al trabajo, que sostienen la vida. Comúnmente estas labores han sido relegadas al mundo privado y por ello privadas del valor social que poseen, también económico y político, de ahí que se indiquen como un obstáculo en el trabajo de las mujeres. Pues bien, en este sentido la escuela como territorio común para mujeres e infancia traslada las labores del hogar a las instituciones escolares, vinculadas a los saberes prácticos, aprendidos de teorías comúnmente devaluadas y socializadas oral y corporalmente, y al mismo tiempo por la experiencia cotidiana propia y/o compartida entre docentes. Se trata entonces de un conocimiento pedagógico que no se vincula solamente con la enseñanza: modos de reconocimiento de necesidades y potenciales de la infancia-juventud; modos de acompañamiento y sostén emocional en el aprendizaje; los modos del amor que sin duda no reemplazan contenidos pero refieren al aprendizaje del “cuidado” de la otra y del otro y del reconocimiento de la interdependencia.

En un movimiento histórico anclado en la desigualdad estructural sexo-genérica, la posibilidad de parir, asignada como función obligatoria, se trasladó a la necesidad de ser las

cuidadoras y educadoras en la primera infancia y luego, en la modernidad se descubrió que podrían ser docentes; porque en un contexto racionalista el conocer de modos intuitivos y la “emoción” quedó del lado del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres; porque en un contexto violento, la supuesta “debilidad” femenina les impedía ser soldados y se les atribuyó el papel de cuidar la vida; porque en un contexto capitalista estas funciones fueron desvalorizadas (junto con la infancia) de modo que cuidar devino también una forma de resistir. No se trata de una esencia sino de una construcción social que, en su dimensión subjetiva tendió a “feminizar” a quienes, fenomenológicamente, eran “las mujeres” y que, en su dimensión objetiva, constituyó a la escuela como un espacio controlado para mujeres y niños/as (Alonso & Morgade, 2008), y para la heterosexualidad.

La pedagogía que se construyó en la modernidad, y que funciona todavía como orientadora de las prácticas docentes, produjo la “pedagogización del cuerpo”, no sólo de estudiantes, sino también de profesoras/es. Sin embargo, no actuó sólo a partir de la represión de lo vinculado con la sexualidad, sino que su efecto más duradero tuvo que ver con la construcción y promoción de modos exclusivos para mujeres y hombres, entre ellas, para la profesora.

Por esta razón, la heterosexualidad no se entiende como una práctica sexual más, sino como una forma de sexualidad que se impone de manera compulsiva. Al respecto, Adrienne Rich señala que no existen ni opción ni preferencia real donde sólo una forma de sexualidad es precisamente definida y sostenida como obligatoria (Rich en Rivera, 1994). Así, la heterosexualidad es analizada como institución política y, en tanto norma, tiene la capacidad de instalarse de forma tácita y sistemática, regulando múltiples discursos sociales, entre ellos, el educativo, que define lo que es posible y pertinente aprender y lo

que resulta inconveniente saber (Flores, 2008). Consideremos la compartimentación generizada de saberes en los procesos del conocimiento señalados anteriormente, en los que se destaca la presencia de hombres y mujeres diferenciados por tipo de formación.

Entonces, ¿qué resulta en torno a la figura de madre-profesora cuando la docente es lesbiana? ¿cómo y quiénes resienten esta aparición en la institución escolar?

Los hallazgos en este campo indican que cuando un profesor o profesora se identifican como homosexuales, y atendiendo al componente de seducción que implica toda relación docente, se desencadenan rápidamente sospechas en la relación con estudiantes. Esto no es cuestión meramente de la escuela, ya que no todo lo que ahí ocurre es elaboración propia. El sexismo, la lesbofobia y la homofobia, al igual que otras relaciones sociales discriminatorias (clase, etnia, dis/capacidad) se producen también en otros ámbitos, con los cuales la escuela establece una continuidad importante (Alonso & Morgade, 2008).

La sexualidad, las identidades sexuales, el lesbianismo, ocupan en la escuela el lugar de lo innombrable, y son reemplazados por expresiones del tipo: “esto”, “eso”, “una mujer con otra mujer”, “personas como tú”. Eve K. Sedgwick (1998) le llama “pedagogía del clóset”, a este conjunto de dispositivos escolares tendientes a invisibilizar, ocultar, no nombrar y que actúan como fuerzas heteroreguladoras.

En la historia de la educación en Chile contamos con una lesbiana, tal como señalé en la introducción de esta investigación, la “madre de América”, Gabriela Mistral. Su vida docente revela una renegación colectiva al lesbianismo: se conoce el hecho, pero de ninguna manera debe ingresar al expediente de la oficialidad. La renegación significa insistir en un hecho que todos saben que no es cierto, pero al cual se aferran como si lo fuera para mantener íntegra la psique (Fiol-Matta, 2004).

Mientras que el colectivo heterosexual requiere de imágenes estabilizadoras, la resistencia de sobrevivencia lesbiana erige sus propias estrategias. Bien sabido es que la existencia lesbiana se da por medio del camuflaje. La profesora lesbiana tiende a estar atenta y sensible a las prácticas de exclusión o anulación en contexto escolar con motivos de sexualidad y género. De ahí que no sea casualidad su agudeza en la identificación de estos procesos que las ponen como protagonistas en la queja institucional. Fenómenos discutidos y tejidos en una colegialidad subterránea, una colegialidad lela, para-lela a la hegemonía heterosexual.

Las interpretaciones tradicionales de la imagen “maternal” asociadas a profesoras lesbianas tienden a ilustrar problemas de género, como la profesora machorra-amachada-camiona-tortillera, y no hay que desacreditarlas. Todas apuntan a una discrepancia entre el cuerpo mujer (y sus naturales características asignadas) y las normativas de género que las mujeres, en tanto profesoras, debiesen representar.

De alguna manera la representación social mujer-madre obstaculiza la aceptabilidad de la lesbiana, en la medida que la maternidad se vuelve exclusiva de la heterosexualidad. Las concepciones o ideas sobre la genitalidad y los órganos reproductivos, el sexo como indica Butler, tiene una pregnancia radical en lo que se establece como real y posible de cada cuerpo. En último término las prácticas sexuales gays serían un juego de hombres, ya que se trata de cuerpos que no comprometen del mismo modo la función natural-social de la maternidad.

La biopolítica que marca el cuerpo lesbiano está enlazada a sistemas de poder biologicistas, que suponen que el sexo biológico, es decir los genitales, es lo que determina si una persona es varón o mujer; y a su vez, su elección del partenaire estará dada por una

lógica heteronormativa, como medida para asegurar la reproducción. Esto podría ser una clave para comprender las posibles dificultades en la aparición de la docente-madre-lesbiana.

2. Capítulo II: Consideraciones sobre la vulnerabilidad y el malestar de género.

3.1 Vulnerabilidad e interdependencia.

En el capítulo anterior realicé un recorrido por las sexualidades y géneros en contextos educativos, apoyándome en el trabajo de investigadoras que han puesto en relieve la experiencia de las lesbianas como grupo en instituciones escolares. Me interesa que aquellos señalamientos puedan ser entendidos profundamente desde la vivencia singular de malestar en sus diferentes expresiones ¿de qué serviría un recorrido por los hechos si no da cuenta de su impacto en la vivencia?

A partir de aquello, este capítulo pretende contribuir con elementos que profundicen en la experiencia emocional y de malestar de las profesoras lesbianas, reconsiderando la idea de vulnerabilidad que me parece importante como reflexión política y social en torno a este tema, y con ello las implicancias éticas de nuestras posiciones.

Las violencias que se experimentan por motivos de sexualidades y géneros en el sistema educativo, como señalan las investigaciones, parecen desenvolverse en lo ordinario y cotidiano. Amparadas en el orden o correcto funcionamiento, los silencios y omisiones vendrían a afirmar lugares normativos, dejando una huella dolorosa y muchas veces silenciosa. Necesitamos comprender la profundidad de esta operación.

Para estos fines, creo pertinente retomar algunos conceptos de Butler, como el de *socialidad*, que nos invita a entender la producción de subjetividades en base a los bordes de la inteligibilidad de varias dimensiones de la vida en sociedad, es decir como afirmación de que existe un punto de partida que nos hace comunes e interpretables en la relación social con otros. La socialidad sería la base de la *interdependencia* humana.

En una conferencia dada en la Universidad de Alcalá, en junio de 2014, la misma autora titula su presentación como “Repensar la vulnerabilidad y resistencia”. En su versión texto, ella rearticula sus posiciones sobre la política sexual para introducir reflexiones sobre lo que entendemos por *vulnerabilidad* y su relación con transformaciones políticas, en una escala social global. Centralmente desarrolla críticamente la común dicotomía entre resistencia y vulnerabilidad.

Creo que los conceptos de socialidad, interdependencia y vulnerabilidad son atingentes a la reflexión posible de las producciones narrativas en sus diferentes versiones. ¿Que sugieren estos aportes de Butler a la comprensión de la experiencia de las profesoras lesbianas en educación? Ella ubica en el centro de su reflexión la idea de que estar en situación de vulnerabilidad no implica estar en situación de indefensión, poniendo en relevancia la agencia y potencia política de quienes están en situación de vulnerabilidad, a partir de ciertas condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, etc, que en ningún caso son definatorias ni definitivas.

A mi entender, pensar la marginación y segregación en instituciones educativas requiere asumir una posición que considere como punto de partida una red de relaciones y una red de responsabilidades. Tanto para quienes experimentan directamente situaciones de vulnerabilidad, como a quienes se encuentran en otra posición en la misma escena social, es decir a aquellos y aquellas que no las experimentan directamente. De fondo, Butler nos convida a dimensionar las implicancias éticas de las posiciones que asumimos, diversificando los ángulos de análisis.

Si el contexto de esta investigación es la vida escolar desde la experiencia docente, es totalmente adecuado visualizar las posiciones de cada sujeto, a propósito del mandato

educativo y cuáles son los asuntos y modos en los que las personas se implican. De ahí, considero fundamental que las vivencias de las profesoras lesbianas inviten a analizar cómo hemos ido configurando nuestras relaciones con la diferencia y la igualdad en torno a la violencia y desigualdad, y cómo ellas recrean lugares donde emerge o no esta vulnerabilidad y sus modos, por ejemplo.

Butler plantea que si aceptamos que parte de lo que es un cuerpo es su dependencia de otros cuerpos y redes de apoyo, entonces estamos sugiriendo que no es del todo correcto concebir los cuerpos individuales como algo completamente distinto unos de otros (Butler, 2017). Sugiere que además de que los cuerpos estén ligados en función de una red de relaciones, también lo hacen en virtud de sus límites, pues éstos también definen las relaciones que hacen su vida y acción posibles.

La existencia de diferentes cuerpos tensiona a las instituciones escolares y a la vida social en general; tensiona la existencia de estudiantes con diagnósticos de necesidades educativas especiales, tensiona la estética de estudiantes migrantes, tensiona la enfermedad des-adaptativa en algún miembro de la comunidad educativa, etc. Lo que podrían tener en común estas diferencias es que ese cuerpo manifiesta un cambio normativo sobre su uso, cuestión que lo podría volver ininteligible. En esa línea, cuando aparece la lesbiana en el escenario de la socialidad, plantea a veces un modo no inteligible de ser, un conflicto que tiene como centro la sexualidad y género no heterosexual en el rol docente, para el que no se tienen rutas tan claras de abordaje en términos personales, profesionales e institucionales, y que manifiestan esta complejidad al obturar su nominación, no hablar de la incomodidad y crear caminos bifurcados cuando emerge la lesbiana en la escena escolar. En estos contextos no se visualiza lo común que tenemos con otros y otras, más bien opera

el ejercicio de una diferencia segregadora que cancela lo compartido de la interacción humana.

Compartimos precariedades señala Butler (2017). Nuestra precariedad depende en gran medida de la organización de las relaciones económicas y sociales, de la presencia o carencia de infraestructuras de apoyo y de instituciones sociales y políticas. En este sentido, la precariedad es indisociable de esa dimensión de la política que se ocupa de la organización y protección de las necesidades del cuerpo. Entonces, la precariedad expone nuestra sociabilidad, las dimensiones frágiles y necesarias de nuestra interdependencia. De ahí que la precariedad común de los seres humanos implique una obligación ética con los otros/as y este punto es fundamental para abordar la experiencia de las profesoras lesbianas como un situación que compete a todos.

Algo sucede cuando nos afectamos o no con el sufrimiento de otros y otras, como cuando la sexualidad y género de un compañero de trabajo es motivo de su despido. Puede o no que ocupemos el lugar de otro, o bien que el otro ocupe nuestro lugar, entonces el paso afirmativo a la experiencia de otro podría abrir camino a implicarme en unas vidas que no son la mía.

En estas situaciones ¿debemos estar sobrecogidos para impulsarnos a actuar? Sucede que si solamente estoy ligada a quienes se encuentran cerca de mí -compartiendo casi idénticamente mi realidad-, a aquellos que ya conozco; entonces mi ética es necesariamente parroquial, comunitaria y excluyente. Si sólo estoy vinculada a los que son “humanos” en abstracto, entonces no haré ningún esfuerzo por establecer lazos culturales entre mi situación y la de otras personas. Y si únicamente mantengo lazos con los que sufren en la distancia y jamás con los que están cerca de mí, entonces cierro mi situación

para intentar asegurarme la distancia que me permite albergar un sentimiento ético y percibirme a mí misma como ser ético.

Arendt, en Eichman en Jerusalén (1963), plantea que la heterogeneidad de la población de nuestro planeta es una condición irreversible de la vida social y política, situación en la que cohabitamos no sólo con aquellos que nunca escogemos y con personas a las que puede que no nos sintamos inmediatamente unidos en términos sociales, sino que además estamos obligados a preservar esas vidas y la pluralidad sin límites que constituye la población mundial. Esta idea de cohabitación no elegida implica una proximidad inesperada como base de la vida que nos demanda salvaguardar la pluralidad y hacer que se respete el derecho a habitar la tierra, con lo que pertenecer a una comunidad (de cualquier tipo) sólo podría justificarse con la condición de que en su constitución se rechace cualquier tipo de segregación o muerte hacia quienes no pertenecen a la comunidad, dando un carácter ecológico a la convivencia humana.

Lo central entonces radica en el deber que tenemos de exigir a las instituciones que actúen *para que todas las vidas sean vivibles e iguales*. Si tratamos de entender en términos concretos lo que significa comprometernos a preservar la vida del otro, nos veremos necesariamente enfrentados a las condiciones de vida del cuerpo, y por lo tanto a un compromiso no solo con la permanencia del cuerpo del otro sino con todas las condiciones medioambientales que hacen la vida vivible (Butler, 2017).

Como no elegimos con quienes habitamos, tenemos que practicar las obligaciones de preservar la vida de personas a las que posiblemente nunca amemos ni conozcamos y a las que no hemos elegido. Estas obligaciones surgen de las condiciones sociales de la vida política, no de un acuerdo a elección intencionada que hayamos adoptado, pues son parte de

la cohabitación no elegida como señala Arendt. Sin embargo, esas mismas condiciones sociales de la vida vivible son justamente las que se tienen que desarrollar. No podemos confiar en que sean unos supuestos básicos los que garantizarán nuestra vida juntos. Por tanto, estamos obligadas y obligados a encontrar formas políticas y económicas, sociales y culturales, subjetivas que reduzcan la precariedad y sienten las bases de una vida vivible. En este sentido, cuando nos sentimos amenazados o atemorizados, ante todo deberíamos resguardar estas obligaciones éticas.

La performance de género depende de sus condiciones sociales e infraestructurales de apoyo, esto conlleva diversas implicaciones para una descripción general de la acción corporizada y social, pero también para entender los riesgos que por ejemplo las mujeres lesbianas corren cuando su sexualidad es evidenciada, al estar expuestas a ser denigradas, insultadas e inclusive golpeadas o despedidas de sus trabajos.

Es preciso repensar la relación entre el cuerpo humano y la infraestructura para que podamos poner en cuestión la idea del cuerpo como algo discreto, singular y auto-suficiente y en su lugar, entender la corporalidad como algo que es tanto performativo como relacional; la relacionalidad incluye la dependencia de condiciones infraestructurales y de legados del discurso y del poder institucional que nos preceden y condicionan nuestra existencia. Ciertos ideales de independencia son masculinistas y una explicación feminista justamente saca a la luz la poco apreciada noción dependencia y la sitúa en el corazón mismo de la idea masculinista del cuerpo.

Esto es diferente a señalar qué son los cuerpos de las mujeres o qué son los cuerpos de los hombres. Tampoco se trata de la idea de dependencia que se refiere por ejemplo la dependencia de la madre, de la cuidadora, no se trata de la dependencia primaria. Al

entender el cuerpo humano como dependiente en cierta medida de una infraestructura, entendida complejamente como entorno, relaciones sociales y redes de apoyo y sustento, el mismo ser humano demuestra no estar separado del animal o del mundo técnico. Así, traemos a un primer plano los modos en que somos vulnerables a las infraestructuras empobrecidas o en proceso de desaparición, a los apoyos económicos y a la remuneración o reconocimiento de nuestro trabajo. Somos vulnerables no solo entre nosotros, un rasgo invariable de las relaciones sociales, sino que esta misma vulnerabilidad indica una condición más amplia de dependencia e interdependencia que cambia la manera dominante de entender al sujeto corporizado (Butler, 2017).

En la conferencia realizada en 2014 ya mencionada anteriormente, Butler propone dejar de entender la vulnerabilidad como contraria a la resistencia, para indicar que si la vulnerabilidad es una exposición deliberada ante el poder, ésta sería parte de la resistencia política como acto corporal. Cuando una mujer lesbiana se refiere a sí misma como una profesora lesbiana en su espacio laboral, lo hace a partir de la vulnerabilidad y al mismo tiempo su exposición revela una renovación de un lugar docente, constituyendo a su vez una resistencia.

En este sentido, la resistencia política requeriría de la vulnerabilidad como condición estructural. Sería necesario compartir la precariedad propia de los seres humanos y exponer la vulnerabilidad en cierta situación. Entenderlo así pone en tensión la idea de que la vulnerabilidad requiere una respuesta paternalista, como suele entenderse la demanda de quienes sufren discriminación, explotación o violencia, porque ¿qué pasa con el poder de los oprimidos? y ¿qué ocurre con la vulnerabilidad de las instituciones paternalistas?

Por otro lado, también ocurre que los grupos dominantes utilicen el discurso de la vulnerabilidad para afianzar sus propios privilegios. Por ejemplo, algunos hombres se quejan contra el feminismo argumentando que hoy en día son discriminados y que se han transformado ellos en una población vulnerable a esta odiosidad. O de otro lado, la idea profundamente instalada de que lesbianas y homosexuales podrían atacar con sus modos la identidad y el bien común de alguna comuna o del país, situando a la población heterosexual como vulnerable.

Lo curioso de la vulnerabilidad es que no podría decirse por ejemplo en las situaciones mencionadas anteriormente, que se anule la operatividad de nuestras vidas sociales y corporales.

Entonces, tal como señala Butler (2015) “la vulnerabilidad no es una disposición subjetiva, sino una relación con un campo de objetos, fuerzas y pasiones que inciden o nos afectan de alguna manera. Como un modo de estar relacionado con lo que no soy y que no es plenamente controlable, la vulnerabilidad es un tipo de relación que pertenece a esa ambigua región en que la receptividad y la capacidad de respuesta no son claramente separables una de otra y no se distinguen como momentos separados en una secuencia” (pp. 16).

Llevo la reflexión a la situación de una profesora que anuncia en su espacio laboral que es lesbiana, a partir de comentar su vida personal. Se trata de una escena de conversación entre colegas, en la que hablan lo que hicieron y con quiénes. Esta información podría generar desconfianzas y/o constituirse en una amenaza, como ha sucedido en algunos espacios educativos, dando curso a un despido, un traslado de establecimiento educativo o la no asignación de cargos directivos en la escuela. La

vulnerabilidad se podría expresar en la falta de apoyo de compañeros de trabajo, apoderados y apoderadas, directivos del establecimiento, quienes podrían responder con silencio a una situación de injusticia. Por otro lado, la vulnerabilidad remitiría a que los usos del cuerpo legal (Ley Anti Discriminación) tienen altos costos afectivos-sociales-laborales aún en su implementación, propio del cambio cultural. Esta respuesta formal del entorno, la falta de sensibilidad y receptividad al sufrimiento de otro, impedirían la asunción de la responsabilidad común, desde la que puedan generarse acciones que busquen una vida vivible para todos los miembros de la institución, disminuyendo la precariedad y con ello la injusticia.

La dependencia de las criaturas humanas y otras del sostén infraestructural expone una vulnerabilidad específica que tenemos cuando carecemos de apoyo, cuando esas condiciones infraestructurales empiezan a descomponerse, o cuando nos encontramos radicalmente desprovistos de apoyo en condiciones de precariedad. Y en términos de género, la cuestión es precisamente disminuir la presión coercitiva de las normas de género sobre la vida, que no es lo mismo que trascender todas las normas, con el fin de vivir una vida más vivible.

Este mismo espacio de susceptibilidad, la posibilidad de ser afectado/a, es también el lugar en donde algo extraño o nuevo puede suceder, lugar en que la norma puede ser rechazada o revisada y que podrían dar lugar a nuevas formulaciones de género. Aunque las normas de género nos preceden y actúan sobre nosotros (este es un sentido de su escenificación), estamos obligados a reproducirlas (y este es el segundo sentido de su escenificación). Precisamente porque algo involuntario e inesperado puede ocurrir en este reino donde “somos afectados” encontramos formas de género que rompen con los patrones

mecánicos de repetición, desviándose de, resignificando y a veces rompiendo bastante enfáticamente esas cadenas citacionales de normatividad, dando cabida a nuevas formas de género.

En muchas de las reuniones públicas que atraen a personas que se piensan a sí mismas en situaciones precarias, la demanda de acabar con la precariedad es escenificada públicamente por quienes exponen su vulnerabilidad ante unas condiciones infraestructurales que se están deteriorando; hay una resistencia corporal plural y performativa operando que muestra cómo las políticas sociales y económicas que están arrasando las condiciones de subsistencia hacen reaccionar a los cuerpos. Pero estos cuerpos, al mostrar esta precariedad, también están resistiendo esos mismos poderes; escenificando una forma de resistencia que presupone un tipo específico de vulnerabilidad y que se opone a la precariedad.

Lo central del aporte de Butler, es que sus ideas sobre la vulnerabilidad permiten discutir viejas creencias que dificultan las posibilidades de agencia de las lesbianas y que la resistencia política puede encontrar cabida en cuestiones cotidianas e inclusive que podrían parecer individuales, volviéndose central la receptividad y capacidad de respuesta del contexto y las personas que se encuentran en la escena de la vulnerabilidad. La vulnerabilidad en la situación de discriminación pone en evidencia la precariedad compartida, la interdependencia aun cuando pueda parecerme incomprensible la experiencia de otro.

Entonces, la vulnerabilidad no define la vida de quienes la protagonizan, es un lugar que permite visualizar las coordenadas del poder y el malestar, para hacer algo con eso.

3.2 Malestar de género en personas no heterosexuales.

La noción de malestar aglutina una tradición de pensamiento sobre una particular forma de comprender la relación individuo-sociedad. Diversas aproximaciones a nivel nacional han intentado comprender las manifestaciones de ciertas formas de descontento y/o sufrimiento psíquico y social. Los principales diagnósticos, a juicio de Orchard y Jiménez (2016, en Abarca-Brown et al, 2017), han constatado diversas condiciones que hacen posible la emergencia de malestar:

- a. estructurales, relacionadas con la desigualdad económica
- b. políticas, asociadas a una “democracia deficiente” y a la persistencia de enclaves autoritarios postdictatoriales
- c. psicosociales, vinculadas a cierta vulnerabilidad que asume el peso de conflictos sociales, asentando la individualidad; y
- d. culturales, relativas a la brecha de expectativas.

En términos de investigación, parecen ser escasos los estudios que han tenido por objeto rescatar tanto los aspectos subjetivos del malestar, así como también asociar dichos aspectos con las diversas formas de tramitación del malestar.

En este contexto, las contribuciones psicoanalíticas respecto de la noción de malestar resultaron ser útiles para la indagación de los componentes subjetivos asociados a estas formas de descontento y/o sufrimiento. Desde Freud el malestar ha sido conceptualizado como un elemento subjetivo constitutivo e inherente al lazo social. Se trataría de un “resto” inasimilable resultante del (des) encuentro entre el registro pulsional y la cultura.

La cultura se relaciona con el malestar del sujeto en dos registros: por una parte, en tanto configuración civilizatoria, define el conjunto de imposiciones y restricciones que configuran las condiciones de emergencia del malestar; y por otra, provee los basamientos simbólicos, mandatos e ideales que lo sujetan psíquicamente, y desde donde se hace posible tramitar dicho malestar:

“Desde una perspectiva sociológica amparada en la tradición psicoanalítica es posible señalar que la noción de malestar emerge como una representación colectiva anudada a ciertas formas singulares de organización cultural que las diversas sociedades articulan para ubicar el malestar en su registro individual y social”³.

Una perspectiva psicoanalítica resulta relevante a la hora de indagar tanto en las fuentes como en las vías de tramitación del malestar disponibles para el sujeto. En otros términos, los modos bajo los cuales, por un lado, el/la sujeto se vincula con lo social desde una cierta economía dinámica psíquica y, por otro, cómo simultáneamente la cultura provee al sujeto vías de tramitación de los conflictos entre el mundo psíquico y mundo social (Ehrenberg, 2010; Freud, 1986; Radiszcs, 2016, en Abarca-Brown, 2017).

¿Cómo se articula el malestar con el género? El problema de la constitución sexogenérica es una categoría estructural pertinente para el estudio del malestar. A través de esta noción se reconoce la constitución histórica de las relaciones sociales, transformando la sexualidad en un producto de la actividad humana. Sin embargo, no puede caerse en el extremo estructuralista de ubicar el género y otras categorías de diferencia afuera de los sujetos, ya que su incidencia está dada por las dimensiones relacionales, simbólicas y performativas de estas categorías de diferencia que a su vez son habitadas por los sujetos y materializadas en sus interacciones cotidianas (Troncoso el al, 2017).

³ Ehrenberg, 2010 en Abarca-Brown, 2017, pp. 2.

El sistema sexo-género atribuye características que jerarquizan y privilegian lo masculino y lo consagran como ideal de ser humano (Facio y Frías, 1999), al tiempo que establecen una correspondencia entre masculino-hombre y femenino-mujer, o entre sexo (dato) y género (cultura), como he señalado anteriormente. Esto implica que las personas al nacer son transformadas a través de las relaciones para afianzar identidades dicotómicas. Así, el sexo sugiere la transformación de ciertos sujetos en mujeres y otros en hombres.

Entonces, el género opera como anudamiento naturalizado de mandatos normativos de sujeción, y también como una fuente de identificación y ubicación sociosimbólica de subjetivación. Desde esta perspectiva se ha abordado cómo, a través de esta constitución sexo-genérica, se conforman los deseos y se hacen parte de la subjetividad (Amigot y Pujal, 2010, en Abarca-Brown et al, 2017), y cómo pueden llegar a impactar en los sujetos, y en caso de emergencias conflictivas, producir consecuencias devastadoras sobre el psiquismo (Tubert, 2001, en Abarca-brown et al, 2017).

Para la psicoanalista inglesa feminista Juliet Mitchell, que tuvo gran importancia reposicionando la colaboración entre la teoría de Freud con el feminismo, el psicoanálisis freudiano (y, añadiríamos, la lectura del mismo por parte de Lacan) sería un análisis de los efectos del malestar correspondientes a la sociedad patriarcal moderna (Errázuriz, 2012)

Sabemos que la relación entre el saber del psicoanálisis y los feminismos no ha sido sencilla. Las desaveniencias han estado relacionadas con la afirmación o cuestionamiento de las características patriarcales que desde el saber psicoanalítico se enuncian como parte de su misma estructura, como sus puntos de partida. Esta tensión se vuelve central en las consideraciones sobre el malestar, puesto que pueden habilitar o no la emergencia del “malestar de género”, es decir el malestar sobre una dimensión específica. Mitchell señala

que estas diferencias se prestan a dos posturas disímiles: considerar toda la teoría como una interpretación sesgada que refuerza el patriarcado, o considerarla como una fuente de información que pone en evidencia la influencia fundamental del sistema en la construcción de las subjetividades de hombres y mujeres (Errázuriz, 2012).

Me interesa volver sobre la última idea para la comprensión de las narrativas de profesoras lesbianas, puesto que en el gran paquete teórico del “malestar de la cultura” se incluyen malestares que no son inherentes a la hominización de la especie, sino que resultan de las condiciones en las que se plasmaron relaciones de dominación en el pasado, cuya restauración actual como invariante estructural es una operación política que no puede ser ignorada como tal. En este sentido, el esclarecimiento de las condiciones históricas materiales en que tales relaciones ocurren y toman sentido, podría destrabar las creencias en la eternidad y la fijeza del malentendido sexual y constituirlo para ambos sexos en lugar de despliegue creativo de relaciones de sexo-género no opresivas.

Para las mujeres, el malestar que no pueden nombrar es consecuencia de su lugar de subordinación como personas y de las limitaciones del desarrollo de sus capacidades. Con Millett podremos afirmar que dicha situación es producto de la política sexual aplicada en los parámetros modernos de dominación.

De ahí que el segundo lugar social y cultural para las mujeres, en tanto los lugares que habitan parecieran tener un valor secundario, tiene implicancias negativas en la organización narcisista de las mujeres, un paso básico en la constitución subjetiva de cualquier ser humano inscrito en un sistema cultural, manifestándose en mayor o menor medida y de diversas formas.

Ahora bien, ¿qué ocurre con el malestar en las personas homosexuales? Siqueira plantea que los “...procesos de subjetivación heteronormativos” (Siqueira Peres, 2013, p.35 en Fernández, 2013) en los cual se produce y reproduce la valoración de la heterosexualidad como obligatoria, instalan a su vez “...la jerarquización inferiorizante de la alteridad...” (Fernández, 2013, p.35). Así, se produce un sufrimiento psíquico que implica estar del lado de lo otro, de lo denegado, subsumido a la lógica hegemónica de lo heterosexual que se traduce en norma en el movimiento patologizante de la diferencia. Por ello, la profundización en la comprensión del malestar debe involucrar una posición ética de reflexión y consideración de los fundamentos heteronormativos de la sociedad patriarcal para que la trayectoria que evidencia los modos de aparición del dolor humano eviten obviar los sesgos y aporten en la tramitación del bienestar (Tajer, 2013 en Fernández, 2013).

En específico, el psicoanálisis revela “...los mecanismos psíquicos que han llevado a decidir la elección de objeto y rastrear desde ahí los caminos que llevan hasta las disposiciones pulsionales” (Tajer, 2013, pp. 163 en Fernández, 2013). En esta clave, la homosexualidad no forma parte de una patología, más bien se trataría de un momento en el despliegue de la sexualidad.

Se vuelve necesario, para comprender el malestar en personas homosexuales, pensar la constitución de modalidades de deseo externos al modelo heteronormativo, que se fundamenta en la reproducción biológica de la humanidad. Retomando a Freud, el autor ubica que el pedido a un psicoanalista de modificar su homosexualidad está en relación a lo que llama desventajas sociales. Es decir que ubica a la homosexualidad como una desventaja en tanto para la sociedad no es aceptada, o es considerada una enfermedad.

Podríamos afirmar que en tanto diferente, el o la sujeto homosexual se encuentra en desventaja en tanto es ubicado desde la inferioridad y el estigma.

Para el psicoanálisis, la homosexualidad no presenta un conflicto en sí mismo, es decir, no hay nada enlazado a lo patológico en dicha situación sexual, sino que la lógica binaria de los sistemas de poder que se reproduce en el seno de la sociedad, es lo que genera el malestar y el padecimiento de aquellos que no forman parte de lo considerado como lo único, lo normal. Se padece la diferencia en tanto se señala como patológica. De esta forma, cuando una persona se presenta como homosexual (o en el clóset) y plantea la posibilidad de un cambio en su elección sexual (o la permanencia en el clóset) se debe tener en cuenta que aquello que produce tal demanda está en relación a los mecanismos de poder que disciplinan los cuerpos generando un control sobre los mismos, en tanto reguladores del placer, fomentan el individualismo, el machismo y la homofobia, funcionando como guardianes de la heteronorma (Siqueira Peres, 2013, p.35 en Fernández, 2013). Dichas modalidades destruyen la diferencia y la vida en sí misma en tanto promueven la desigualdad.

La vivencia psíquica del malestar en homosexuales se complejiza si consideramos que la homofobia, entendida como “...la manifestación de repulsión, odio y asco de una persona hacia los homosexuales” (Tajer, 2013, pp.33 en Fernández, 2013), puede sucederle al mismo sujeto homosexual. Dicho estado es lo que se nombra como homofobia interiorizada o estar dentro del closet (ibid). Ambas implican la condición de vergüenza y miedo que les genera la expresión de sus deseos sexuales y la organización de su género, por lo cual tienden a mantenerse dentro del clóset. El mismo es un “...fuerte dispositivo de

regulación de la vida social” (Tajer, 2013, pp.28 en Fernández 2013), que mantiene el orden heteronormativo y a las instituciones que lo reproducen.

Así, la sexualidad en el armario se vuelve un modo de vivir que conlleva un modo de malestar y padecimiento en tanto “complica la percepción que el homosexual tiene de sí mismo y de los otros; tiñe todas sus relaciones interpersonales así como su proyecto de vida y su visión del mundo” (Siqueira Peres, 2013, p.34 en Fernández, 2013).

Entonces, lo que se pueda hacer con el malestar está imbricado en la infraestructura de nuestro entorno, en las relaciones sociales y las redes de apoyo y sustento, en que el relieve de la estructuración sexo-genérica se vuelve central para personas no heterosexuales. De esta manera, tal como señala Butler, se ubica nuestra interdependencia.

En algunas situaciones sociales vemos con frecuencia que las personas asumen una posición a propósito de lo que sienten. Vemos personas que se articulan colectivamente ante un robo en la vía pública para hacer “justicia”. Es decir que lo que sentimos nos hace ser parte de un grupo o comunidad.

La cuña de Kate Millet que dice “Lo personal es político” vino a indicar, entre otras cosas, que tenemos conciencia de que sabemos cuando sentimos, y que este conocimiento es inducido por estructuras sociales. Ha sido estratégico para los movimientos feministas y agitadoras/es del género, instalar lo personal o lo íntimo como una dimensión del ser que se encuentra estrechamente vinculada con las relaciones sociales, políticas, económicas que nos circundan. El tipo de vida que vivimos y las estructuras subjetivas impiden por lo general hacer consciente lo que nos sucede, y en específico, lo que sentimos en lo personal o íntimo. En otras oportunidades, cuando tenemos conciencia de lo que sentimos, de lo

que sabemos, pocas veces lo ponemos en una red de situaciones, o coordinadas de discursos sociales.

El malestar es una experiencia humana compleja, ya que condensa varias aristas de la subjetividad corporeizada que se relacionan con nuestras funciones sociales y con lo más íntimo y particular que nos constituye, a ratos inconsciente.

Entonces, en la experiencia de las profesoras lesbianas algo de ese malestar se vuelve a los afectos y las emociones, haciéndolas parte de las restricciones o modos en que la regulación sexo-genérica se impone y reproduce en espacios escolares. Algo de esto ya lo comentaban las investigaciones señaladas anteriormente: las instituciones escolares trabajan sobre ciertos modos de emergencia afectiva/emocional que son mediadas heteronormativamente. La actitud receptiva y la capacidad de respuesta requieren de ciertas consideraciones de la emoción.

Generalmente se pone en el trono la razón a expensas del cuerpo. Las críticas feministas discuten que aquello se trata de una lógica de género, pues denigra lo emocional (y sus réplicas simbólicas) por tratarse de una dimensión feminizada de la experiencia, subalternizando estas expresiones. La separación analítica entre emociones y afectividad reinstala la oposición entre cultura y naturaleza, ignorando el carácter sobre determinado de los procesos corporales.

Tratando de hacer una articulación, Sara Ahmed propone entender lo emocional a partir de su función y economía, para analizar el efecto de su circulación y contacto entre las personas, es decir de sus implicaciones considerando aquellas coordinadas. Para este cometido se pregunta cómo las emociones se vuelven atributos de los colectivos, en la medida que se construyen como siendo cuando están sintiendo. Plantea desde ahí que

dichos atributos están generizados, de modo que se puede sugerir qué emociones es debido sentir, para ser. Esta reflexión es muy importante para considerar qué experiencias emocionales son legítimas y cómo esa legitimidad se produce a expensas de la heteronormatividad.

Como punto de partida, Sara Ahmed plantea que la emoción ha sido considerada inferior a las facultades del pensamiento y la razón. Ser emotivo quiere decir que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma.

Las filósofas feministas nos han mostrado cómo la subordinación de las emociones también funciona para subordinar lo femenino y el cuerpo: “Las emociones están vinculadas a las mujeres, a quienes se representa como más cercanas a la naturaleza, gobernadas por los apetitos y menos capaces de trascender el cuerpo a través del pensamiento, la voluntad y el juicio” (Ahmed, 2014, pp. 22).

Este lenguaje nos deja entrever que el pensamiento evolucionista ha sido crucial para la manera en que se comprenden las emociones: se narran como un signo de nuestra prehistoria y de la manera en que persiste lo primitivo en el presente. El modelo darwiniano no sólo sugiere que las emociones están por debajo sino por detrás del hombre/humano, como una señal de una época más primitiva y antigua. Este modelo afirma que las emociones son un riesgo, que se debe graduar, estableciendo como aceptables aquellas emociones que pueden ser adaptativas. De este modo, “la jerarquía entre emoción y pensamiento/razón queda desplazada por una jerarquía entre las emociones. Algunas son elevadas como señales de refinamiento, mientras que otras son más bajas como señales de debilidad. La historia de la humanidad se narra no sólo con la historia del triunfo de la

razón, sino de la capacidad de controlar emociones y de experimentar aquellas que son apropiadas en diferentes momentos y lugares” (Elias, 1978, en Ahmed, 2014, pp. 23).

En nuestra cultura contemporánea, las emociones pueden ser usadas como buenas o mejores, siempre y cuando sean consideradas como herramientas, entendidas como una forma de inteligencia que se pueda poner al servicio del “proyecto de vida o mejoramiento laboral” (Goleman, 1995, en Ahmed, 2014, pp. 23). Si se cultivan las buenas emociones, y se trabaja en ellas, en pos de ellas, entonces se verán definidas frente a las emociones no cultivadas o descontroladas que frustran la formación del yo competente. Aquellos que son otros para mí o para nosotros, aquellos que amenazan convertirnos en otro, son fuente de un mal sentimiento en este modelo de inteligencia emocional. Igualmente, a quienes atribuimos cierto desborde emocional o lo que no comprendemos de la emoción del otro podría interpretarse como señal de desadaptación.

No es difícil identificar cómo las emociones están relacionadas con el afianzamiento de la jerarquía social: se convierten en atributos de los cuerpos, en tanto transforman lo que es más bajo o más elevado en aspectos corporales. “De manera que cuando se afirma que un sujeto o colectivo es emotivo, implica una clara dependencia de las relaciones de poder, que dotan a ‘otros’ de significado y valor” (Ahmed, 2014, pp. 24).

En este contexto, la idea de Ahmed es reflexionar sobre los procesos mediante los cuáles “ser emotivo” puede ser visto como una característica de ciertos cuerpos y no de otros. No así de que la emotividad sea una característica per se de los cuerpos, sean éstos individuales o colectivos. Para aquello, se necesita considerar la manera en que operan las emociones para hacer o moldear los cuerpos como formas de acción, que incluyen también las orientaciones hacia los demás.

Las emociones moldean las superficies mismas de los cuerpos, que toman forma a través de la repetición de acciones a lo largo del tiempo, así como a través de las orientaciones de acercamiento o alejamiento de los otros. Así que en vez de preguntarse ¿qué son las emociones? Deberíamos preguntarnos ¿qué hacen las emociones? Aquello implica rastrear la manera en que circulan las emociones entre cuerpos, analizando como “se pegan” o se mueven (Ahmed, 2014). Si generan distancia o cercanía, cómo afectan nuestras interpretaciones sociales.

Para entender las emociones es preciso dar énfasis en la intencionalidad, pues las emociones son intencionales en la medida que tratan “acerca de” algo, involucrando una orientación o dirección hacia un objeto (Parkinson, 1995, en Ahmed, 2014). “El acercamiento de las emociones significa que involucran una postura ante el mundo o una manera de aprehenderlo que remite a nuestras historias previas o a referentes culturales. Aunque a veces la emoción surge de manera inmediata, no es necesariamente señal de que no ha existido meditación sobre el estímulo que podría haber generado la emoción, pues lo que nos provoca la emoción remite a una impresión que nos generamos sobre algún objeto, que aunque no hayamos conocido sabíamos cómo podría ser.

Este componente histórico y cultural de las emociones es central cuando reflexionamos sobre las imposibilidades emocionales de las personas no heterosexuales. A la pregunta íntima sobre qué es lo que corresponde emocionalmente que se formula un joven gay, ante la emoción “disociada” que pueda identificar una mujer lesbiana sobre sus experiencias amorosas. Debemos considerar que los sentimientos no residen en personas u objetos, sino que son producidos como efectos de la circulación y ello nos permite pensar en la socialidad de la emoción.

4. Capítulo III: Caminos a la construcción de conocimiento.

En el proyecto de tesis inicial propuse como objetivo general “Dar cuenta de las significaciones acerca de la heteronormatividad en las instituciones escolares y en las relaciones entre docentes, que expresan profesoras lesbianas a partir de sus experiencias laborales en Chile”. Para acercarme a éste, los objetivos específicos planteados en el proyecto inicial implicaban: “Identificar los discursos que emergen de mujeres lesbianas sobre la heteronormatividad en instituciones escolares, desde sus experiencias como profesoras en dichos espacios”, “Identificar los discursos que emergen de mujeres lesbianas sobre las formas de control y regulación heteronormativa entre pares docentes, desde sus experiencias como profesoras” y finalmente “Indagar en las significaciones de profesoras lesbianas sobre heteronormatividad en espacios escolares y su incidencia en la relación entre pares docentes”.

El ejercicio de volver constantemente a los objetivos en los distintos momentos de la investigación, fue anunciando cierta dificultad del proyecto inicial en relación a la perspectiva en la que deseaba inscribir el trabajo con las profesoras lesbianas. Justamente, aparece mi deseo y el trabajo que involucraba elaborar en conjunto con las profesoras sus experiencias, dando posibilidad a la reflexión y la vuelta a nombrar situaciones y modos de comprender sus lugares como docentes en las instituciones escolares. Caí en cuenta de que el objetivo inicial podría llevarme a plantear la experiencia de las profesoras lesbianas en un plano declarativo y no me interesaba el acoso de recibo de quienes pueden leer estas páginas. Es decir, no me interesaba solamente dar cuenta de lo heteronormativo en las instituciones escolares, sino que poner al centro la reflexión de las profesoras lesbianas sobre sí mismas, para que desde ahí se pueda comprender las operaciones heteronormativas

institucionales. Pensar esta alternativa permitió ir más allá del dar cuenta y ubicar el análisis como la vía principal de acceso a este tema considerando una posición ética para quien investiga, cuestión que exploro más adelante, en tanto no deseaba estar siendo quien *da cuenta* de lo que pasa a otras, sino favorecer la construcción conjunta de un saber en el que me ubico como quién contribuye a analizar la experiencia.

A partir de lo anterior, y luego de reorganizar el trabajo investigativo con mi profesora guía, propuse:

4.1 Objetivos:

General:

- Analizar la heteronormatividad en instituciones escolares, desde la experiencia de profesoras lesbianas.

Objetivos Específicos:

- Identificar y analizar las narrativas que emergen de mujeres lesbianas sobre la producción de heteronormatividad en *instituciones escolares*, desde sus experiencias y vivencias como profesoras en dichos espacios.
- Identificar y analizar los discursos que emergen de mujeres lesbianas sobre la producción de heteronormatividad *entre pares docentes*, desde sus experiencias y vivencias como profesoras.

4.2 Puntos de partida para la construcción de conocimiento.

Si lo que me he propuesto abordar en esta investigación está vinculado a la experiencia de profesoras lesbianas en el entramado escolar, a su densidad y complejidad, al resguardo de la palabra y de la posibilidad de nominar un lugar no heteronormativo en

los procesos culturales educativos, entonces la tarea de organizar un proceso investigativo que dé cuenta de estas singularidades requiere la pertinencia de epistemes, enfoques y procedimientos que albergue la diferencia.

En esta línea, el ejercicio de situar la experiencia de las profesoras lesbianas, en el entramado subjetivo de la cultura educativa, requiere tomar distancia del proyecto racionalizante de la modernidad a partir del que la experiencia humana reside en modos masculinos, racializados y heterosexuales. Una distancia que pueda abrir nuevos lugares de interpretación en que aquellas coordenadas sean diversificadas o acompañadas en su caducidad. Esta propuesta epistémica que llevan tiempo planteando investigadoras feministas da cuenta de que el sentido de un proceso investigativo, que busca empalmar con las experiencias situadas de ciertos sujetos sociales, debe ir a la tarea de comprensión del horizonte subjetivo de la época, especialmente de lo situado y singular, que como tal demanda aperturas y nuevos modos de producción.

Lo anterior adquiere relevancia porque permite ubicar “las concreciones socioculturales en el interior de una red de prácticas interconectadas e interactuantes que funcionan en un específico punto en el tiempo y el espacio, para mostrar cómo sus efectos no pueden ser entendidos más que dentro del complejo campo de poder(es) que articulan las conexiones entre diferentes prácticas” (Colaizzi, 1990, p.14). Este ejercicio, que involucra pensar en movimiento la relación entre dimensiones, nos interpela a entender los discursos y sus prácticas como una construcción que refiere a la temporalidad de las relaciones de poder entre superficies, cuerpos e instituciones, en un quiebre con las nociones esenciales, ontológicas o transhistóricas de la producción social (Colaizzi, 1990).

El pensamiento feminista ha incidido fuertemente en este asunto. Al tensionar las nociones de verdad y significado como cualidades esenciales de un sujeto entero, coherente, que puede organizar y controlar el mundo, con el correlato que aquello dibuja en los cuerpos y subjetividades. Por otro lado, ha cuestionado las nociones de universalidad y totalidad implícitas en este entendimiento, en la medida que han permitido a los hombres hablar en nombre de la humanidad y la posibilidad de dar cuenta de ella. Es decir, la vida humana podría ser puesta en palabras desde la palabra masculina.

La narrativa de la ciencia occidental progresista y evolutiva no permite réplicas, cuestionamientos o dudas, transmitiendo patrones culturales y normas de género que nos empujan a asumir hábitos sociales de acuerdo a la posición que nos han asignado (Propp, 1971, en Mendia et al, 2014).

Gracias a la insistencia socio constructivista respecto a que la realidad social se construye entrelazada a una historia, cultura y contexto, se ha podido transitar a que el conocimiento deje de ser visto como universal y objetivo (Gergen, 1985).

Si en algún momento se sostuvo que la presencia de las mujeres en los espacios de producción de conocimientos operaría una transformación de los mismos, otras fueron más allá y criticaron el androcentrismo de la ciencia que había llegado a generalizar a la humanidad los resultados de experimentos e investigaciones realizadas solo con sujetos varones heterosexuales, blancos, etc. A partir de esta crítica, las feministas pidieron la inclusión de las mujeres como “objeto” de estudio, para evitar que los hombres fueran el exclusivo referente normativo para entender y definir la realidad. El eco de aquello evidenció la importancia de incluir temáticas de interés para las mujeres entre los temas dignos de ser investigados y, finalmente, la importancia de asumir una perspectiva de

género en el análisis y comprensión de la realidad (Schiebinger et al. 2011, en Mendia et al, 2014). Si la demanda de inclusión de las mujeres como “objeto de estudio” respondía a la necesidad de conocer espacios y realidades hasta el momento ignorados (y permitió por ejemplo, reconocer la existencia de la violencia doméstica), la segunda permitió comprender las relaciones de poder en nuestra sociedad (siguiendo con el mismo ejemplo, comprender la estructuralidad de las violencias de género) (Biglia, 2014 en Mendia et al, 2014).

Por tanto, desde la crítica epistemológica feminista, la neutralidad y la objetividad de la ciencia son falacias que esconden el sesgo heterosexual y patriarcal en el que ésta se ha erigido, y que siguen rigiendo la producción científica. Aportando al debate, algunas autoras van más allá y sostienen que una reforma del proyecto científico está destinada a fracasar y que es necesaria una total deconstrucción de los postulados heteropatriarcales (Curiel, 2014 en Mendia et al, 2014). En este sentido, Barbara Biglia (2014) sugiere algunos cuestionamientos pertinentes:

- *“¿Se puede asociar a las mujeres y a los otros sujetos minorizados con una posición epistémica privilegiada por el hecho de estar situadas en los márgenes, como parecen sostener las teóricas del punto de vista (o Stand Point)?*
- *¿Es posible modificar la ciencia heteronormativa y patriarcal sin cuestionar sus postulados y apostar por las evidencias, como hacen las epistemólogas empiristas?*
- *¿Existe una metodología o un método feminista y, en caso afirmativo, en qué se diferencia de los métodos tradicionales más allá de incluir a las mujeres o la perspectiva de género?*
- *¿Es la metodología cualitativa más adecuada que la cuantitativa para una aproximación feminista a la realidad?”⁴.*

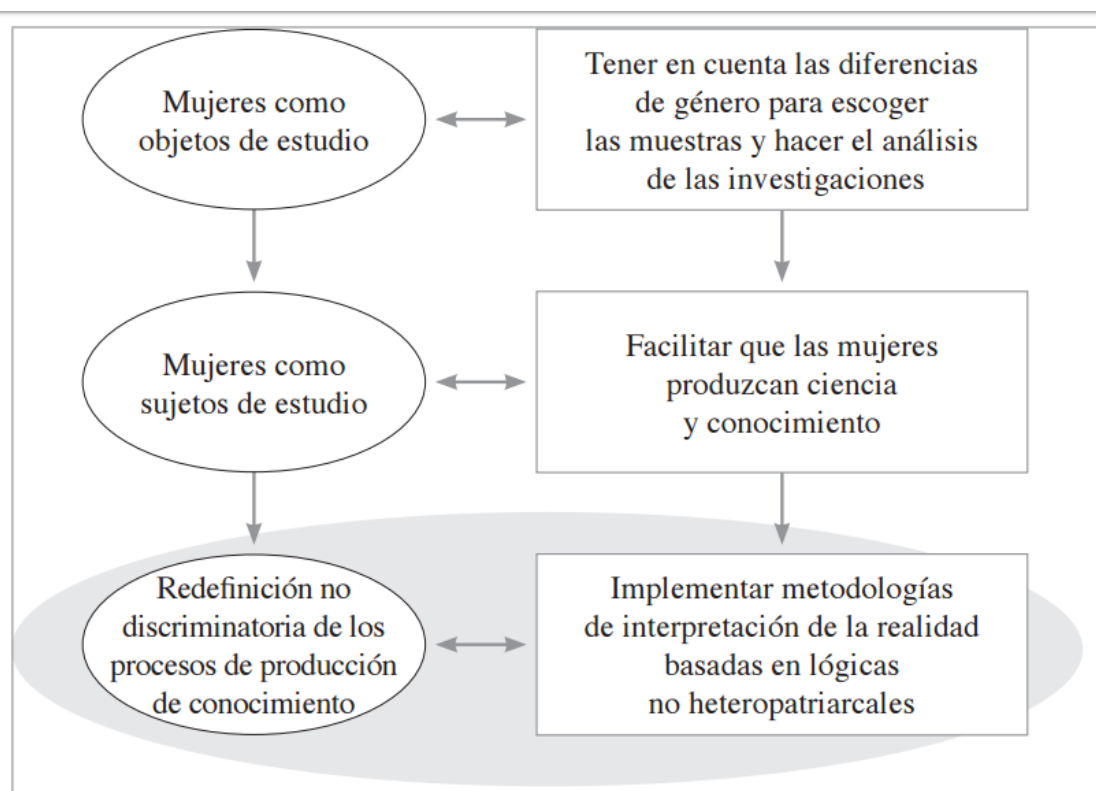
Centralmente, las apuestas de esta investigación buscan ubicarse desde una epistemología que proponga pensar y cuestionar el sentido masculinista de la ciencia (que a

⁴ Biglia, en Mendia et al, 2014, pp. 25.

partir de Butler he señalado como la creencia en la independencia de los cuerpos, ergo los sujetos, negando la interdependencia humana desde una apuesta racionalizante que afirma la dualidad emoción-razón), que inste a la reflexividad para evitar la posición objetivista que pretende ocultar las creencias y prácticas culturales de las personas que investigan, y que invite a explicitar y analizar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales de la investigador/a como posicionamiento. Esto es importante para evitar el dualismo de contraponer las experiencias de mujeres a las experiencias de hombres (Haraway 1991 Mendia et al, 2014), como si éstos también fueran todos iguales (Curiel, 2014, en Mendia et al, 2014), o entender “lo femenino” como aquello que atañe exclusiva y causalmente a las mujeres.

Donna Haraway (1995), al presentar la epistemología de los conocimientos situados y parciales, reconoce la necesidad de más presencia de mujeres y de sujetos minorizados en los espacios de producción de conocimiento, pero no en cuanto portadoras de un saber menos corrompido. Sostiene que las personas pueden llegar a un conocimiento parcial de la realidad y que la forma que éste asuma dependerá de nuestras experiencias previas, posición social, etc. Por ello, propone apostar por la multiplicidad de producciones parciales y tener en cuenta de qué manera nuestra visión influye en lo que conocemos. Empero, tampoco se trata de concluir en la laxitud postmoderna del “todo vale” en la difusión de límites y alcances. Haraway recoge las críticas a la objetividad del conocimiento, pero rehúye también posturas relativistas, considerando que ambos polos pueden derivar en visiones totalizantes del conocimiento y negar responsabilidades (Troncoso et al, 2017), porque la investigación feminista debe asumir responsabilidades, que centralmente están puestas en la importancia del proceso de conocer, más que de los

sujetos cognoscentes o las temáticas de estudio. El siguiente diagrama, propuesto por el Seminari Interdisciplinar de Metodología de Recerca Feminista (SIMReF), ejemplifica lo esbozado anteriormente:



4.3 Las Producciones Narrativas.

En el proyecto de tesis que presenté en un comienzo propuse como vía metodológica a la experiencia de las profesoras lesbianas la realización de entrevistas en profundidad y un grupo de discusión entre las participantes, que pudiesen ser analizados discursivamente.

A propósito de las reflexiones y cambios que señalé anteriormente y de las conversaciones que tuve con mi profesora guía, realicé un viraje metodológico hacia las Producciones Narrativas como vía a la construcción de conocimiento.

Siguiendo a Donna Haraway, Marcel Balasch y Marisela Montenegro (2003) consideré a las Producciones Narrativas (PN, en adelante) como herramienta metodológica basada en los conocimientos situados. Desde el Grupo de Investigación FIC (Fractalidades en Investigación Crítica), del departamento de psicología social de la Universidad Autónoma de Barcelona, estas producciones se proponen en la búsqueda de tensionar la dicotomía entre investigador/a versus objeto de la investigación, para dotar de agencia a los/as sujetos de investigación, considerando a quienes participan.

La propuesta tiene como antecedente la perspectiva narrativa, desde la que se entiende que la experiencia humana está provista de narrativas y narraciones, que nos permiten comprender historias y también las relaciones con otras personas y consigo misma/o (Gergen y Gergen, 1983, en Gandarias y García, 2014). Según esta interpretación, las relaciones con otros/as se viven de forma narrativa, así las prácticas narrativas construyen significado mediando y articulando nuestra realidad social.

Entonces, las narrativas tienen efectos de realidad pues pueden ser interpretadas y leídas de distintas maneras, siendo una conexión secuencial de eventos significativos (Kohler, 2008 en Gandarias y García, 2014), en que la contingencia sería un criterio fundamental de su producción. Cuando narrativizamos, estamos incorporando un patrón de significado a lo que de otra manera serían ideas arbitrarias e inconexas. Esta mirada de la narrativa va más allá de la visión de secuenciación de eventos y se dirige hacia la creación de significados. A través del conocimiento narrativo (Bruner 2002, en Gandarias y García,

2014) construido a partir de las historias de experiencias vividas y de los significados creados, es posible comprender la ambigüedad y complejidad de las vidas humanas, así como retar las visiones tradicionales de verdad, realidad y conocimiento. El conocimiento entendido así apunta a la parcialidad, la localización, la precariedad y la multiplicidad de voces, perspectivas, realidades y significados, pues la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en un sitio en particular (Haraway, 1991).

Lo potencial de esta mirada sobre la narrativización de ciertos fenómenos sociales radica en la posibilidad de observar la tensión entre narrativas dominantes y las narrativas subalternas, ya que expone por una parte el silenciamiento e invisibilización de historias que no se ajustan a lo normativo (cuál sea esta norma), y por otro lado propone la visibilización y la creación de imaginarios y prácticas liberadoras. De esta manera, la idea de los marcos narrativos permitiría reconocer la agencia de grupos “minoritarios”, al servir como mecanismo de creación de narrativas alternativas.

Los conocimientos situados, en términos de investigación, son lugares semióticos y materiales desde los cuales nos relacionamos con aquello que experimentamos, produciendo conocimientos desde la relación entre quien investiga y aquello investigado (Pujol et al. 2013). De ahí que el conocimiento sea producto de conexiones parciales. Por tanto, la parcialidad y no la universalidad es condición de enunciación, donde las afirmaciones se realizan desde la vida de las personas (Liao 2006 en Gandarias y García, 2014).

En el mismo sentido, Donna Haraway (1991) agrega que la búsqueda de parcialidad no se realiza porque sí, sino porque los conocimientos situados se hacen posibles a partir de conexiones y aperturas inesperadas, donde la única manera de encontrar una visión más

amplia es estar en un sitio en particular. Así, la objetividad no se alcanzaría estableciendo distancia con el mundo, pues se trataría de reconocer nuestro lugar situado y reflexionar sobre la posición que ocupamos. El lugar desde donde nos enunciamos es central y cuestiona la “objetividad”, en tanto permite dar lugar a una multiplicidad de conocimientos producidos por múltiples posiciones localizadas (Martínez-Guzmán y Montenegro 2010). Ello implica entonces, hacerse cargo desde el lugar que hablamos y que nos permite hablar, es decir, dar relieve a la diferencia y establecerse desde ahí en un proceso investigativo, pues se trata de no evadir la complejidad de la distinción.

Desde la producción narrativa se privilegia una articulación político-epistemológica, que se basa precisamente en posibilitar una apertura en la producción de significados y no un reflejo de una realidad externa (Troncoso et al, 2017).

Entonces, en esta investigación no pretendo hacer una representación ni una generalización, no busco llegar a una respuesta o teorización homogénea, sino más bien recoger distintas posiciones y reflexiones sobre el fenómeno en análisis que permitan difractar y ampliar el conocimiento del mismo, implicando la apertura de espacios de comprensión y producción de significados donde el énfasis está puesto en los efectos que se desprenden, en términos políticos, del conocimiento producido (Balasch y Montenegro 2003). Los conocimientos situados apelan a la generación de conocimiento crítico a partir de conexiones parciales, que tenga efecto en la construcción de mundos menos organizados en torno a ejes de dominación. Por ello, difractar el conocimiento conlleva una mirada diferente y una responsabilidad política por el conocimiento producido, poniendo en relieve los límites y contradicciones de las múltiples miradas involucradas. Esto es asumir una objetividad parcial y un posicionamiento políticamente responsable (Troncoso, 2017).

En particular, las narrativas con profesoras lesbianas permiten describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean las educadoras para dar cuenta de ellos (Daniel Suarez, 2007).

Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas, que se llevan a cabo en situaciones institucionales, geográficas e históricas localizadas. La pretensión de contribuir, a través de la indagación narrativa de las docentes, a la transformación democrática de la escuela, del saber educativo y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de elaborar un nuevo lenguaje para las instituciones escolares, sus actores y relaciones pedagógicas. Y para hacerlo, toma en cuenta e intenta recrear el saber y las palabras que utilizan las educadoras lesbianas para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y a su lugar docente.

¿En qué consisten las PN? Se trata de la producción conjunta de un texto híbrido construido a partir de:

- “a) las sesiones donde la investigadora y las participantes hablan y discuten distintos aspectos del fenómeno que se quiere estudiar;*
- b) la textualización, que funcionaría como una revisión y reflexión sobre la sesión o sesiones en la que la conversación se traduce a un texto organizado y comunicable que refleja las posiciones y los argumentos desarrollados a lo largo de la (s) misma(s), y*
- c) el reconocimiento de la agencia de las participantes para modificar, corregir y expandir la textualización hasta validar la narrativa creada”⁵.*

Las PN permiten que las participantes expresen cómo quieren que el tema sea visto, es decir, ir más allá de la comprensión que ellas tienen del fenómeno. Este proceso interpela a las participantes de modo que se transformen en autoras, decidiendo qué debe

⁵ Gandarias y García, 2014, p. 102.

contener y cómo debe ser dicho el contenido de la narrativa (Balasch y Montenegro, 2003), en virtud de que ésta no sea una representación de una característica esencial de las profesoras lesbianas que narran, ni una conjetura definitiva y exhaustiva que pueda contener su posición o experiencia. Más bien, las PN afirman la participación sustantiva de las participantes en un dispositivo que se produce en un contexto localizado y con objetivos concretos.

Desde la palabra de las lesbianas se ha dicho poco sobre educación/géneros/sexualidades, particularmente sobre el malestar que produce no estar nombradas. Si ha sido relevante dar carácter público al malestar docente respecto a la dimensión subjetiva producida en su trabajo, también se vuelve relevante acentuar con cada vez mayor fuerza cuáles son las distinciones sociosexuales de este “cuerpo docente”. ¿Por qué? Porque históricamente las mujeres en general han debido construir las formas para ser dichas (y nombrarse a sí mismas) fuera o dentro de la masculinidad universal, armando las propias estrategias de lucha contra el lugar secundario o no lugar. Esto es todavía más complejo para las mujeres lesbianas, privadas de toda historia y genealogía propias. De ahí que la narrativa de una mujer lesbiana, que construye un lugar docente en un entramado complejo de negociaciones, permita contextualizar e historizar una experiencia (hasta hace poco ausente), desde la vivencia singular. Todo ello implica dar valor a su enunciación en el corazón mismo de la colegialidad docente, históricamente articulada en la heterosexualidad.

Desde mi lugar de enunciación, me movilizó la búsqueda de nuevos modos de producción discursiva y narrativa, donde doy el inicio a un relato que mediatizado por un dispositivo permite que las participantes aborden y elaboren el fenómeno. Por tanto, en mi

lugar de investigadora no pretendo ser la voz que representa a las profesoras lesbianas, sino de quien propone un trabajo conjunto donde participante e investigadora son co-autoras, entendiendo que se trata de una práctica articulada con otras mujeres sociales diferentes, pero vinculadas (Haraway, 1991). Por lo mismo, en formato de la investigación da centralidad a las producciones narrativas, considerando que la investigadora no tendría que “tratar” el material producido de manera independiente o posterior (a modo de discusión o conclusión), más bien se enlaza en la producción con la participante. De ahí que la construcción de hipótesis no sea parte de esta investigación, por ejemplo. Con la PN se busca generar un cambio en la relación tradicional entre sujeto investigador y participante, estando en consonancia con una de las principales preocupaciones de las metodologías feministas (García & Montenegro, 2014).

De ahí que las PN tengan un potencial metodológico planteando tensión y/o quiebre a la dicotomía tradicional entre objeto y sujeto de estudio, dando relieve al lugar ético, pues finalmente el texto es producido y recae en las participantes.

4.4 Pasos para la creación de las Producciones Narrativas.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, el objetivo fue analizar, a partir de las experiencias de las profesoras lesbianas, las prácticas de las instituciones escolares y la agencia de docentes en torno a las configuraciones de la heteronormatividad.

Las convocadas a esta investigación fueron profesoras lesbianas que actualmente trabajen o hayan trabajado en instituciones escolares. Privilegié la amplitud del grupo participante, dado el interés por relevar experiencias divergentes que expresen la multiplicidad de su localización. Es decir, cualquier profesora, de cualquier lugar y de

cualquier nivel escolar. Para este grupo amplio, el único criterio fue que la docente se identificara como lesbiana. No sugerí criterios más específicos sobre la definición del ser lesbiana, pues el desarrollo de esta nominación por parte de las profesoras constituye al objeto a investigar en tanto las discusiones identitarias forman parte de la relación con la heteronormatividad y las instituciones.

Con este punto de partida, como ya señalara anteriormente, utilicé la técnica denominada “bola de nieve” para incluir participantes, dirigida a quienes se interesaran por producir una narrativa sobre el tema, que permitió contactar con agentes clave, que a su vez me condujeron a otras personas que contaban con información relevante y deseaban participar, así sucesivamente, hasta que alcanzamos un nivel de información suficiente (Martín & Salamanca, 2007). En un comienzo indiqué que produciríamos cinco narrativas con cinco profesoras participantes.

El primer contacto fue realizado con una profesora lesbiana con más de 30 años de ejercicio en la comuna de Pudahuel, de la Región Metropolitana, que pertenecía a mi red de contactos personales y profesionales. Luego, esta profesora facilitó el contacto con una colega que había conocido en la misma comuna, la cual luego de conocer en qué consistía la investigación se interesó en participar. Esta red de contactos de ambas docentes abrió posibilidades de participación con más profesoras lesbianas del sector poniente de la provincia de Santiago.

En paralelo, establecí contacto con una tercera profesora a través de mi red de contactos de estudios, pues se trataba de una ex compañera de magíster.

En la medida que el trabajo con las producciones narrativas fue avanzando, el tiempo de trabajo fue distinto con cada una y las temporalidades estuvieron relacionadas

con los modos de análisis de cada participante. Todas compartían a la base una formación que las habilitó en términos de competencias para el trabajo sobre una escritura narrativa, producto de su misma formación profesional. Las distinciones de análisis que se produjeron con cada una implicaron modificar la cantidad de participantes considerada en un comienzo, pasando de ser cinco profesoras a ser tres, pues se ampliaron las sesiones de trabajo y los tiempos considerados en un comienzo para cada producción narrativa. Con estas tres docentes construimos las producciones narrativas. Las características de las participantes fueron:

- Profesora de educación general básica, ex directora de escuela. De 56 años de edad. Trabaja en una escuela pública de la comuna de Pudahuel. Reside en la misma comuna.
- Profesora de historia y ciencias sociales. De 35 años de edad. Trabaja en un establecimiento de enseñanza media técnico profesional de la comuna de Valparaíso. Reside en la misma comuna. Es la dirigente gremial de su establecimiento educativo.
- Profesora de educación parvularia y de especialidad párvulos en educación media técnico profesional. De 42 años de edad. Trabaja en un establecimiento católico particular en la comuna de Quinta Normal. Su trabajo es con el nivel párvulo y especialidad técnico profesional en el mismo establecimiento. Reside en Ñuñoa.

El primer contacto con las profesoras fue la invitación a participar de la investigación, instancia en la que conversamos sobre las disposiciones a tratar su experiencia lesbiana en contextos laborales y a escribir en conjunto una producción

analítica en distintos momentos y modalidades, es decir en diferentes meses y lugares, de acuerdo a las ocupaciones de todas las participantes (incluyéndome). En esta instancia acordamos la cantidad de sesiones estimadas para la escritura y cómo sería la revisión o retextualización. La única excepción en este primer momento fue el acuerdo establecido con la profesora que vive en Valparaíso, con la cual produjimos el texto en un día, en una jornada extensa, dado que el encuentro físico implicaba viajar y que durante el semestre en que establecimos contacto ella se encontraba con una alta demanda de carga laboral (además de su función de profesora era la dirigente gremial de su establecimiento educativo).

Para organizar el proceso, a modo de propuesta, establecí tres sesiones de trabajo para cada narrativa, con revisión y modificación posterior del escrito de cada sesión. Las sesiones de trabajo estuvieron organizadas por un documento que contenía las categorías más significativas para el tema, contemplando lo investigado hasta el momento. Es decir, consideraban las investigaciones previas sobre el tema y la producción teórico-práctica de conceptos asociados. Establecí categorías y subcategorías en un esquema relacional, y a partir de aquella organización lógica propuse un guion de tópicos para la conversación y escritura con las docentes, que pudiese recorrer las categorías propuestas, agregar, modificar y eliminar sobre lo mismo.

El guion de tópicos se organizó según las categorías principales, de modo que contábamos con cinco categorías organizadas en tres sesiones de trabajo, en el plan inicial (ver anexo 1):

1. Categoría: *Biografía docente*.

- a. Subcategorías:
 - i. Configuración del lesbianismo, experiencia personal e histórica.
 - ii. Experiencia como docente lesbiana. Deseos y enseñanza.
 - iii. Experiencias significativas de la biografía docente. Quienes participan y cómo afecta.
 - iv. Diferencias y similitudes de la experiencia docente para personas heterosexuales, homosexuales, lesbianas, transexuales.

2. Categoría: *Heteronormatividad*.

- a. Subcategorías:
 - i. Caracterización de la heteronormatividad en los contextos escolares en que ha trabajado. Qué, cómo, cuándo, para qué.
 - ii. Componentes de la cultura escolar que demandan implícita o explícitamente la heteronormatividad docente. Dispositivos.

3. Categoría: *Cuerpo docente mujer*.

- a. Subcategorías:
 - i. Relación existente entre pedagogía y mujeres (sus cuerpos y subjetividades).
 - ii. Relación entre maternaje y docencia en mujeres.
 - iii. Qué debe ser afirmado para la normalidad de la función docente en mujeres.
 - iv. Construcción de lugar docente desde un cuerpo mujer no heteronormativo.

- v. Experiencias significativas en que lo no heteronormativo se evidencia.

4. Categoría: *Enclosetamiento de las diferencias*.

a. Subcategorías:

- i. Situaciones en que se debería silenciar u ocultar la situación lesbiana para cuidarse de consecuencias negativas sobre el trabajo docente.
- ii. Quienes regulan la aparición o anulación de la docente lesbiana, cómo.
- iii. Características de lo silenciado e invisibilizado en la profesora lesbiana.
- iv. Cómo afecta el silenciamiento u ocultamiento de la situación lesbiana en la profesora.

5. Categoría: *Prácticas de cuidado, resistencia y reconstitución*.

a. Subcategorías:

- i. Tensión entre enunciar/silenciar la función docente lesbiana, en relación al cuidado.
- ii. Experiencias de verbalización de sí como profesora lesbiana. En qué contexto o a propósito de qué. Cómo ha sido.
- iii. Caracterización de prácticas, gestos, insinuaciones en que plantea su situación de profesora lesbiana de manera no verbal.
- iv. Cuidado de sí: cómo lo entiende, cómo lo desarrolla, por qué.
- v. Cuidado de su lugar docente: cómo lo entiende, cómo lo desarrolla, por qué.

- vi. Posibilidades de una institución educativa que potencie la diferencia sexual y subjetiva, sobre la identidad de quienes la componen.
- vii. Posibilidades para una pedagogía del cuidado desde docentes no heterosexuales.

4.5 Sesiones de escritura.

En cada sesión de trabajo se contó con tres insumos: computador, grabadora y guión de tópicos para el análisis. El uso de la grabadora fue estratégico buscando cubrir todo el momento oral para retomarlo en la textualización vía electrónica.

En el caso de las producciones narrativas que fueron trabajadas en varias sesiones, la primera sesión comenzó con una conversación sobre la pertinencia de los tópicos propuestos, sobre la que se acordó el orden de su tratamiento y los asuntos a agregar. En las sesiones siguientes se textualizaron los análisis, dando mayor o menor relieve a algunas categorías y subcategorías propuestas según el lugar de empalme con la experiencia de las profesoras y su familiaridad con los temas. Este proceso fue igual en la producción narrativa creada con la profesora de Valparaíso, realizada en una sesión.

En los días posteriores a cada sesión de escritura se enviaron los textos producidos por vía electrónica a cada profesora para su revisión y modificación. No obstante, ninguno de ellos fue modificado fuera de la sesión de trabajo. Según el relato de las profesoras, el texto producido en cada sesión respondía a sus intenciones y elaboraciones.

Es importante considerar que un factor que podría haber incidido en la revisión textual posterior a la sesión fue el escaso tiempo que las profesoras podían comprometer con la escritura. Las sesiones se realizaron por lo general durante los días hábiles de la semana y después de su jornada de trabajo, ya que los fines de semana eran destinados al

descanso, a las actividades familiares o de dispersión con amistades, o a estudios de postgrado, siendo la semana el momento idóneo para el trabajo intelectual indicado por las docentes.

Aun así, una de las profesoras participantes realizó un escrito personal en paralelo a la producción narrativa en curso conmigo. Sus escritos eran traídos como meta-reflexiones a las sesiones de trabajo, dando pistas de su involucramiento.

En general, cada sesión fue avanzando de acuerdo al hilo conductor de la narrativa singular. Algunas sesiones continuaron el orden lógico propuesto por el guion de tópicos, otras sesiones involucraron una relación lógica nueva entre las categorías y subcategorías y en otras se eliminaron categorías o fueron reemplazadas por otras, porque cada relato fue situado a la experiencia propia. Las categorías conceptuales sirvieron de referencia para abrir conversaciones o señalar situaciones, que en la conversación fueron investidas del significado personal de cada docente. Esta flexibilidad de proceder con las narrativas planteó desafíos interesantes, pues en un comienzo sostuve la idea de que las narrativas pudieran saturarse entre sí, para seguir el criterio cualitativo de la investigación planteado inicialmente. El avance en las narrativas produjo justamente lo contrario, pues se ampliaron los elementos que podrían haber constituido a cada subcategoría y se agregaron nuevos elementos no considerados, inclusive de procedimiento o tratamiento sobre algunos temas, por la implicación afectiva de las participantes. El dilema que me ocurre como investigadora está en poder desterritorializar aquello que a la vez territorializo con mi propia práctica de investigación y saberes académicos (Troncoso et al, 2017).

Entonces, esto demandó elaborar nuevos criterios para dar por finalizada cada narrativa, que acordados con cada participante e implicaron la toma de decisión conjunta

sobre lo que sería abordado y cuáles serían sus límites, concluyendo cuando las participantes aceptaron expresamente la narración, pues mostraba su versión sobre el fenómeno (Balasch y Montenegro, 2003). Esto se materializó con la creación del título de cada narrativa, como ejercicio de síntesis de cada profesora y la forma de una carta de acuerdo de la narrativa escrita (Anexo 2).

El trabajo en las subcategorías fue abordado a través del uso de metáforas, de ejemplos o de descripción de escenas que pudieran hacer referencia a la experiencia de cada docente, buscando que la subcategoría apareciera en la vida cotidiana y en situaciones ordinarias. Estas acciones permitieron, aun cuando el concepto o descripción asociada a cada subcategoría fuese conocido/a para la docente, articular un entendimiento común entre quienes estábamos en la situación de escritura, haciendo coincidir el entendimiento y un lenguaje compartido, considerando sus distinciones. Aquello dio posibilidad a profundizar en cada situación propuesta, para analizar la experiencia a la luz de las subcategorías. A pesar de estas acciones, en varias oportunidades, que se reflejan en momentos del escrito, las participantes no salieron del lugar de “informantes”, dificultando la producción conjunta (Troncoso et al, 2017).

En ello, la categoría que presentó mayor complejidad en su abordaje fue la de “heteronormatividad”, por el malestar que emergió al momento de analizar. Dicha complejidad estuvo asociada a que al llegar a nominar una serie de situaciones del espacio escolar en torno a la heteronormatividad parecía que finalizaba la reflexión desde la vivencia emocional, como lo que ocurre al identificar la causa de un padecimiento y ubicarse vitalmente frente a ello. Creo que esto se refiere a que el análisis de las

experiencias singulares se afirma al tiempo vital de cada una y ese es el tiempo mismo de toda la producción.

Lo último es sumamente importante, dado que se trata de relatos enunciados por primera vez y con una densidad tal, que requirieron atender la emergencia afectiva como parte del análisis. En el trabajo sesión a sesión se volvió cada vez más importante comprometerse con la intimidad de cada experiencia, de emociones no sabidas o de antiguas y enterradas intensidades emocionales. La escucha analítica y el respeto por la experiencia son fundamentales para elaborar una narrativa.

Por otro lado, el trabajo en las narrativas también involucró tensiones y diferencias difíciles de abordar en conjunto, en el intento de un escrito analítico común, al no tomar consciencia de que se avanza sobre el supuesto de que para analizar en conjunto debiésemos compartir puntos de partida. Cuando las distancias de los puntos de partida o los modos con que nos protegemos ante la intensidad emocional son significativos, el trabajo en la producción textual se complejiza al punto de que el producto final puede no responder a la profundidad deseada inicialmente. El producto de las afinidades discursivas/analíticas y las diferencias generó una nueva construcción, compleja, que se desarrolló en el juego de interpelación-reflexión entre participante e investigadora (Troncoso et al, 2017).

Para las PN fueron importantes la construcción de significados dependientes del contexto de uso (Bajtín, 1979). La significación puede llegar a existir sólo cuando dos o más voces se ponen en contacto: la voz de un oyente, responde a la interpelación de un hablante, implicando un proceso en el que los enunciados entran en contacto y se

confrontan. Así, con este método se produjo una enunciación conjunta (Troncoso et al, 2017).

Sucedió en las sesiones de escritura que la afectación corporal individual o compartida difícilmente pasó al escrito, existiendo cierta dificultad de textualizar la conmoción o los momentos de mayor recogimiento, lo que refleja también nuestras pretensiones explicativas de la palabra escrita, sobre todo cuando nos proponemos dar cuenta, cuestión que como ya he mencionado puede volverse una trampa testimonial que neutraliza la posibilidad de agencia sobre el malestar de los sujetos y que desborda un escrito.

Otra dimensión importante es la cercanía con la escritura y la escritura sobre la vida y la experiencia. Producir una acción narrativa localiza a investigadora y participante en posiciones diferentes, pero temporalmente unidas bajo un objetivo que es el relato (Troncoso et al, 2017). Para pensar esto quiero citar el “diario de vida” de la infancia y de la adolescencia, como una vía para dar sustancia a la vivencia a través del análisis y la letra propia. Pese a que no es una experiencia que pueda citar como común entre las profesoras y yo, creo que algo de eso hay también en la labor docente y que se puso al servicio de legitimar una producción escrita sobre las sensaciones, ideas, reflexiones, procesos, hitos que han sido vivenciados y sobre los que era preciso volver. Estas ganas y la decisión de que algo de sus historias de vida sea escrito pone en relieve la relevancia que tiene en este contexto social y político dar lugar ético a la escritura de la diferencia, aun cuando pueda ser una escritura reprobable o reprochable para algunos y algunas, tiene un valor social, político e histórico el diario de vida puesto en común.

5. Capítulo IV: Producciones Narrativas.

5.1 Narrativa 1.

Cinco sesiones de escritura entre julio y agosto de 2017.

La vida, un camino.

Qué es ser lesbiana para mí.

Para mí, la sexualidad y mi gusto por las mujeres ha sido un tema que me motivó a buscar ayuda psicológica. En búsqueda de qué es lo que es mi vida.

Al reflexionar, producto de esta narrativa, tenía la idea de que en mi historia había hecho un recuento de mi relación con las mujeres... pero no tengo esos recuerdos con esas mujeres. En mi niñez vivíamos en un pensionado, donde compartía diariamente con muchas mujeres, de muchas formas. Existía cercanía afectiva y física.

Mis primeros pasos como “hetero” fueron con un hombre mayor que yo y no fue una experiencia muy grata, más bien la sostuve por compañía. En esa época, en paralelo, tenía más cercanía con una amiga que era bien polola. Estudiábamos en Talca, ambas teníamos a nuestras familias en Santiago. En algún momento viajábamos a la capital y yo venía a la casa de su familia, no a la mía. Por ahí, me daba “lata” que ella fuera tan polola, y siempre me sentí como la compañía.

Para mí no es tan sencillo identificarme como lesbiana. Pienso en mi sexualidad y en mis gustos, también en las experiencias que he tenido y sé que mis acercamientos sexuales han sido más con hombres que con mujeres, aunque creo que me gustaban las mujeres desde antes. Lo que tengo claro es que me gustaría terminar mi vida con una mujer y que no me interesa estar en relación con un hombre nuevamente. Me gustaría estar con

alguien que tenga situaciones similares a la mía. No obstante, cuando emerge el “ser lesbiana” me complica el prejuicio, la estigmatización que implican las bromas y burlas, pues me desencajan y me afectan aún. Por ello, creo que me tomo con calma y quizás distancia el identificarme como lesbiana, no por lo que describe el concepto, sino más bien por la carga social peyorativa que deposita en la experiencia entre mujeres.

Sobre el gusto por otras mujeres, algo importante me sucede sobre los lugares masculino y femenino. Cuando pienso en una relación con una mujer, pienso en los lugares femeninos que se abren y exploran, que se disfrutan. No me agrada que las mujeres quieran ser masculinas, que quieran dominar la relación o querer tener más poder en el vínculo de pareja. He pensado que podría ser discriminadora por no aceptar a mujeres que son más masculinas, porque no me interesa estar con un hombre en cuerpo de mujer, donde aparecen las masculinidades típicas.

En esta etapa de mi vida elijo estar con una mujer, siento que mi inclinación es hacia las mujeres, me gustan las mujeres en diversos ámbitos de mi vida. Me gusta la voz femenina, lo que hacen las mujeres. La música, la lectura, el arte, etc.

Algunos elementos de mi experiencia como profesora lesbiana.

Cuando yo era directora de escuela, al comienzo, se comentaba que me gustaban las mujeres. Una profesora me preguntó directamente porque otro colega le había comentado sobre mi sexualidad. Me enojé en ese momento, porque lo encontraba raro, hasta ese momento había tenido una vida “hetero” y no había estado cerca de las mujeres desde el gusto sexual.

Con el pasar del tiempo, tuve una historia con una profesora. Éramos compañeras de trabajo y surgió en situaciones cotidianas, de cosas compartidas, de amistad y de encuentros progresivamente de a dos. Luego, me di cuenta de que comencé a sentir celos y tomé conciencia de que ella me gustaba. Fue la primera historia en la que tome conciencia de que me gustaba una mujer. Ella venía terminando una relación con un hombre y para ambas fue una situación nueva que nos atrevimos a caminar.

En ese momento comenzaron a aparecer cuestiones nuevas y complejas en mi entorno familiar y laboral. Emergió la tensión familiar por la aparición de una relación con una mujer. Hasta ese momento tuve siempre una relación muy íntima con mi hermana, la que se vio transformada cuando comencé mi relación. También vinieron las preguntas y los temores, el qué dirán, el riesgo que corría si esto se llegara a saber.

En el trabajo nunca me han preguntado si tengo pareja o no, no sé si la gente sabe que soy lesbiana y al parecer no ha sido lo más importante en mis trabajos. Yo creo que mucha gente sabe de mi historia. No me he sentido tocada o postergada. En todas las escuelas siempre estuve a cargo de algún rol importante, representante de algo. Eso sí, antes era más puntuda que ahora.

Pero, yo sé que perdí el segundo concurso de directora por eso. Así como me afectó por ser lesbiana, a otros les afecta por otras cosas. Es decir, que ser lesbiana fue un motivo de exclusión. Mi postura como directora era distinta al director tradicional, yo hablaba, la gente sabía mi posición, nunca fui callada, no me hacía la lesa, no iba al compás. Yo era joven cuando era directora.

“Fiestas de lesbianismo” era lo que se decía de las celebraciones o espacios de esparcimiento que hacía con los profesores de mi escuela y pasó a saberse de esa manera a

nivel de la gestión comunal. Entonces, eso pesó en el concurso público y sirvió para sacarme de ahí. Fue una amenaza hacia las lesbianas. Al colegio que dejé llegó otra directora lesbiana y la sacaron, la trasladaron y desapareció de la comuna.

Cuando dejé de ser directora, estuve mucho tiempo marcando ocupado, yo sentía que cuando llegué a la otra escuela fue una etapa difícil, porque yo sentía que todos me estaban mirando porque sabían lo que pasó, además era una escuela difícil. Cuando llegué a otra escuela, mi trabajo en sala fue más fácil, más tranquilo de mi parte, aunque tenía problemas con el director. Pero ahí, ya asumí lo que era “era profesora” y sentía que no me tenía que dar vergüenza estar en aula porque yo tenía que estar ahí. Siempre fui profesora, ser directora fue casualidad, lo hice bien pero tenía que volver al aula. Yo sentía que tenía que hacer mi trabajo y mi trabajo era ser profe. Volví a postular como directora, no quedé y al preguntar me decían que no cumplía con el perfil que buscaba la corporación.

Había muchas cosas que se decían, pero nadie me las decía a mí. Era un tema delicado, si hubieran existido en aquella época resquicios legales para sumariarme los habrían aplicado. Ahora saco conclusiones de que tienen que haber existido rumores por las personas que se acercaron a sugerirme cosas.

“Me imagino que deben saber”, “Nunca me han dicho nada”. Haciendo memoria, mi intuición me dice que hay personas que siempre han estado en la gestión comunal y que de manera constante han podido incidir en mi evaluación docente. Hay profesoras que ponen distancia física conmigo, diferente a la que tienen con las demás profesoras. Yo le caigo bien a la gente en general y me doy cuenta cuando la gente establece un límite innecesario. Y esto sucede al mismo tiempo en que mi palabra es importante dentro de las cosas que pasan en la escuela.

A propósito de lo anterior, pienso en una profesora en particular que tiene un cargo directivo, que es de perseguir a otras profesoras que no tienen un buen desempeño o que han tenido problemas con estudiantes. A mí no me ha pasado eso, pero sucedió en una oportunidad que una estudiante de 8vo se asumía lesbiana y en ese contexto yo sentí que debía cuidarme, porque podría aparecer el tema de mi sexualidad.

Yo trato de defender a los estudiantes de las creencias heterosexuales de los docentes, cuando se burlan, gesticulan con las manos, ironizan con el tono de voz, no plantean las situaciones desde una preocupación pedagógica, sino de caricaturizar. Me gustaría acercarme más a esos estudiantes, para acompañarlos sobre lo que les ofrecerá la vida, lo que pueden vivir, pero no puedo porque no es mi rol, yo no soy profesora jefe, eso le corresponde a otros colegas y por desgracia no puedo influir ahí. Cuando aparecen esos comentarios o bromas peyorativas, las abordo inmediatamente, naturalizo la diferencia en positivo. Lo mismo con situaciones raciales con migrantes o pueblos indígenas.

Sobre lo mismo nunca una apoderada se ha acercado a comentarme la preocupación sobre la sexualidad de su pupilo. “Esa salió del closet” gritaron en el patio una vez y yo me di vuelta pensando que era para mí, pero era un chiste entre estudiantes.

Ahora con mi corte de pelo los estudiantes hombres se reían, me dicen que me veo bien, pero preguntan por qué lo elegí y yo respondo con naturalidad. En mi escuela los estudiantes van como quieren vestidos, es difícil controlar el hábito de los estudiantes con su cuerpo y con el celular. Los profesores no me han dicho nada por mi corte, pero yo soy distinta en varias cosas más, con mi vestimenta, mi modo.

No creo que haya diferencias entre el rol docente para profesores homosexuales, lesbianas y heterosexuales. Creo que hay algunos colegas que no asumen su

homosexualidad, aun cuando algunos estudiantes les han puesto en evidencia ofendiéndolos. Prefieren dejarlo pasar, prefieren dejarse pasar.

Yo creo que son pocos los profesores que piensan que es necesario trabajar por la diversidad y la no discriminación, porque los demás son dictadores y avasalladores e imponen sus creencias. Por ejemplo, ante la llegada de niños extranjeros ha sido tema porque varios procedimientos administrativos y pedagógicos se ven “entrapados”, pero con la sexualidad e identidad aún no se hace nada, no aparece como tema a reflexionar, aparece como burla, no como pregunta sobre la situación del estudiante. Existe el discurso de que somos todos iguales y el que no “cagó nomás aquí”. A lo mejor si se ve la presencia de diferencia, o si se vislumbra se ve como algo raro o poco usual.

La mayoría de los profesores dicen que no tienen problemas con la homosexualidad, pero que no se metan con ellos los homosexuales, por tanto es un doble discurso. Yo creo que los profes no entienden la diversidad o prefieren tener un discurso políticamente correcto con ella, también por los espacios en que se desenvuelven. Yo transito en un mundo distinto, diferente al de ellos y veo que existen profesores con posturas religiosas evangélicas y rígidas.

Pistas de la heterosexualidad en la escuela.

¿Cómo se reproduce la heterosexualidad? La fila separada por género, se dice que las niñas tienen que ser señoritas, ellas entran primero a la sala después de la formación inicial. En eso, siempre que puedo cambio el orden de las cosas.

En los juegos se piden diferencias de género: “las mujeres no juegan así”, pero las niñas juegan a todo ahora. Las niñas se acercan al lugar masculino, hablan y juegan, pero se

pintan con el color más fuerte, más rojo y muy maquilladas en los ojos. Las niñas siempre andan con lápices distintos, más delicados, pero es una contradicción porque es todo lo contrario, las niñas ya no son así, se parecen cada día más en la agresividad a los hombres.

A nivel institucional la directora tiene un discurso de género muy marcado y lo transmite en la sala a cada curso, les dice que deben ser bien hombrecitos y mujercitas para sus cosas.

Los docentes por su parte replican los modelos y según mi experiencia, influye el que sean profesores mayores. Lo que he visto es que si fueran profes jóvenes sería diferente, porque asumen posturas más dialogantes y menos cerradas sobre estos temas. En mi escuela el promedio de edad son los 50 años. Entre profesores son los hombres lo que lideran los espacios y se imponen por la voz y controlando al grupo. Se imponen así con los estudiantes. A los hombres se les permite severidad. Las profesoras son cómodas en la situación de disputar algo, lo hacen en sus espacios más pequeños, como el aula, no en los espacios ampliados. Y encima las mujeres que mandan o llegan a tener poder eligen siempre a los hombres como sus manos derechas.

¿Cómo me sitúo? Hay ciertos límites que tensiono en la heterosexualidad escolar, por ejemplo con mi forma de vestir (soy la única que uso zapatos bajos o zapatillas), la ropa del profe tiende a ser neutra pues son tradicionalistas, con mi corte de pelo corto y usando tonos no tradicionales, mi temas de conversación son diferentes (siempre hablan de las teleseries, de la farándula, yo propongo temas de la contingencia más política, las marchas, varios de ellos incluyen al género). Me dicen que hablo poco pero que soy directa, sobre todo los temas de género son mi preocupación, estoy pendiente. Intervengo, pregunto y me opongo a la ubicación en categorías que se da en la cultura docente. Aunque eso implique

que me digan que soy rara o que pertenezco a “otro grupo” por enfrentarlo. La gente no se da cuenta de lo que dice. O lo que dicen consideran que es la verdad, lo que está ahí es la verdad, como si no hubiera otra versión de las cosas.

A veces cuando altero el orden de género con estudiantes, los estudiantes se enojan. En segundo ciclo de la enseñanza básica son más estructurados y por eso me exigen la estructura binaria de género, por ejemplo “las mujeres primero”.

Cuando se van a sentar, los estudiantes me piden sentarse por género y yo les altero el orden. Los estudiantes hombres me piden hablar más fuerte, yo les digo que ellos tienen que cambiar su forma de estar en la sala.

Enclosetamiento de las diferencias y autocensura.

Los conceptos que se manejan en la escuela son: hombre y mujer, sin discusión sobre la heterosexualidad. No existen más. Los profesores no hacen distingo. No sé si pensarán en que algún compañero pueda ser homosexual. Sobre todo se da en hombres, en el caso de las mujeres es menos notorio.

Si alguna vez en consejo de profesores se menciona sobre algún estudiante homosexual, yo me sumo no con pasión ni visibilizándome, ni señalando mis experiencias, sí con claridad en mis conceptos y planteamientos. Si se dan conversaciones yo siempre tengo una posición clara, nunca dejo de opinar. A veces mi opinión parece no apegarse a lo natural porque es diferente, para mí es natural que dos mujeres se casen, en eso mi mirada es distinta a las mujeres heterosexuales.

Hoy me paso algo bien especial con una colega. Comentó que su padre siempre quiso que fuera hombre, ella en efecto es más masculina que su esposo. Luego, se sumaron

otros profesores y nos pusimos a conversar de la carrera docente y del sueldo, yo comenté que habían temas más importantes que los económicos. Entonces, apareció en la conversación la historia de un estudiante sobre la que la profesora con que yo había comenzado la conversación hizo una broma: “X” tan machito que salió!. Acto seguido se puso a describirlo y la comencé a cuestionar. Siempre busco llegar más allá en las conversaciones, es tensionar los argumentos, desnaturalizar las imágenes de hombre y mujer. Yo trato de estirar el elástico de la discusión, con algunas personas con otras no. No lo hago con las personas que son muy absolutas en sus ideas, no sólo en temas de sexualidad, sino también en otros temas de la vida.

Yo creo que en la vida adulta debes hacer algo por la queja. Casi siempre nuestros temas de conversación son problemas con otras mujeres y surge esto de que no tienen problemas con los homosexuales, pero que prefieren no meterse y que no permitirían que sus hijas e hijos fueran homosexuales.

Por ese motivo nunca he puesto como un argumento mi experiencia, porque siento que las conversaciones llegan a un cierto nivel que es limitado y cuando busco estirar el chicle me refiero a ir más allá en profundizar, no quedarse sólo en comentarios. Ahí no alcanza para plantear mi experiencia.

En mi familia yo creo que a mi hermana le ha costado asumir que tiene tantos hermanos homosexuales, sobretodo yo. De 6 hermanos, 3 somos homosexuales, 2 hombres y yo. Ahí trato de ser bien cuidadosa. Yo trato de mostrarle otro mundo, de darle naturalidad a la homosexualidad, pero también de ofrecerle caminos más complejos.

Por ejemplo, vimos y hablamos de la película “La Reina Cristina”. Sucede que tiene un final trágico, un desamor, un no saber de dónde provienen las diferencias de gusto y un

darse explicaciones. Esas instancias le permiten prepararse para las historias que vienen y me interesa abrirle la visión a mi hermana, porque está a mi lado y conoce mi historia.

La autocensura me ha pasado con estudiantes. Es un tema recurrente con estudiantes, las bromas y burlas, pero por la mirada adulta con que se relacionan. Una vez me pasó que un niño lloraba porque su tío era peluquero y yo le decía que estaba bien su opción. Me gustaría darle naturalidad a esas historias y que no fuera problema para los niños y jóvenes, pero en ese momento pienso que yo no debo decir nada. Que quedaría *la cagá* si cuento algo de mí, y quedaría *la escoba* porque llegaría a nivel comunal.

Los niños dicen más, son libres, no tienen tanto prejuicio. Los profesores se articulan muy bien con la sociedad, la familia y la iglesia en una función moral muy tradicional. Y me propongo tensionar eso, sus modos tradicionales y rígidos. Las profesoras me deben aguantar y esto me causa gracia y los profesores quedan descolocados. Por ejemplo: a una profesora buena para hablar le comenté amablemente que se dispusiera a escuchar también y se puso a llorar, hizo un escándalo. Otra profesora insulta a los estudiantes “ese guatón cara de mapuche”, “¡joye!” le digo, “no tienes que referirte así, para qué? Yo también soy mapuche”. Ahí ella me dice que *le pongo color*. Y yo le respondo “tú no sabes hasta donde pueden sentirse tocadas las personas”. Aun así ella dice que no es racista y que es de izquierda, etc.

Conozco experiencias de profes que se han tenido que censurar. En otras escuelas hay grupos de profesoras lesbianas y eso marca la diferencia. ¿En qué? El verano pasado dos profesoras lesbianas se casaron e invitaron a colegas de su escuela, ahí el tema era más abierto. En otra oportunidad, una profesora amiga tuvo que comentar abiertamente que era lesbiana y que no tenía un romance con otra profesora, porque había rumores de su cercanía

con otra profesora que era heterosexual. Eso quebró al grupo de colegas de ese establecimiento, porque al parecer no se habría dicho que era lesbiana y por eso tuvo que irse de la escuela.

Tengo una colega lesbiana que fue dirigente gremial... parecía futbolista. Esta actitud parecía enunciar que era lesbiana y ella daba por asumido que así era. Establecía las relaciones desde ahí, aun con hombres, hasta que se hizo común en la comuna.

Por mi parte no creo que sea necesario enunciarse lesbiana. Me ha pasado con mis compañeras de formación actual (estoy haciendo una especialización terapéutica). No me doy cuenta cuando las mujeres son lesbianas. Me han dado ganas de decirle a una compañera, pero lo he comentado desde otro lugar. Yo creo que uno no debe presentarse a partir de la sexualidad. Las personas tienen que darse cuenta si es relevante para cada una de ellas, y los amigos tendrán que cuidar los afectos, porque los afectos son independientes de si eres hombre o mujer, es decir no debería estar marcado por estigmas y prejuicios.

Y en esto de la enunciación, nunca me ha gustado cuando los hombres homosexuales se tratan de “locas” porque lo encuentro peyorativo, creo que los hombres se tratan mal, son poco afectuosos. Las mujeres lesbianas no son así, por lo menos en los espacios en que he estado.

Lo más perturbador tiene relación con la ignorancia fundada o no querer saber/enterarse. Yo siento que ahora en todos los espacios es más notorio que hay homosexuales, lesbianas, transexuales. Hay un tema de prejuicio e ignorancia y con eso se instalan desconfianzas infundadas, por ejemplo no puedo cuidar niñitas porque las puedo violar. Mi hermano homosexual siempre ha sido muy cariñoso con los niños y nunca se me paso por la mente que pudiera abusar de mi hijo o de sus amigos, en esto los afectos tienen

primacía para hacer confianza, independiente de los gustos sexuales. Otras familias no permitirían la cercanía de personas homosexuales aunque fueran parientes, dejando de lado el cuidado.

Yo tenía temor de que mi hijo fuera homosexual, o de que se travistiera y lo agredieran. La vida de uno de mis hermanos, como hombre homosexual, era de mucho sufrimiento: lo botaron a la basura, lo acuchillaron, le quitaban las mercaderías de trabajo, le quitaban la plata.

Veo que en la relación entre el temor y la discriminación, lo central es el sufrimiento. Las mujeres masculinizadas sufren porque las miran mal. Lo que tienen mal es que son mujeres e imitan a los hombres, según el entendimiento común. Para mí, pareciera que las mujeres quieren tener algo que les falta, a través de esa acción. Lo llevan al extremo y se les nota, porque lo exaltan.

Sé de historias de profesoras a las que han expulsado de sus trabajos por decirse lesbianas y a veces inclusive cuando se ha sabido de modo casual. Parece que si es visible el ser lesbiana te transformas en peligro, algo se desestabiliza y es cuestionado el rol de cuidado que una pudiera desempeñar. Esto también pasa a los hombres.

Función de la institución escolar.

Si analizo en qué momento o con quienes silencio o reprimo mis experiencias identitarias es con los niños y niñas de la escuela. Me doy cuenta mayormente con ellos y ellas porque tengo muchas ganas de hacer visible otros modos de ser persona. Pero, siempre tengo presente las consecuencias como un límite bien claro, que pone en riesgo mi

situación laboral y con ello mi subsistencia. Con los profesores y profesoras aparece poco de manera explícita, por lo general evitan el conflicto en este nivel.

Me parece que a diferencia de años anteriores el tema homosexual es más cercano, más cotidiano, más presente, no obstante la gente crea estereotipos para ironizar y molestar. Por lo general evitan profundizar, reflexionar e incorporar nuevas miradas. Para algunas personas es difícil incorporar la convivencia con personas homosexuales y se lidia con eso más bien en solitario, es decir que estos temas quedan para cada uno.

El cómo la gente se acerca o experimenta la homosexualidad tiene que ver con los espacios sociales en que se desenvuelve, especialmente con las características de éstos. La escuela refuerza lo peor de la sociedad y los docentes contribuyen en eso transfiriendo a su rol docente sus creencias personales, no haciendo un encuadre diferente de su rol sobre temas de homosexualidad, a diferencia de lo que sucede con temas etarios por ejemplo.

Haciendo una comparación muy general entre la escuela antigua y la escuela moderna me doy cuenta de los distintos criterios con que los docentes construyen su rol como formadores. Los profesores jóvenes tienen más cercanía con los temas de género y sexualidad, las personas mayores expresan dificultad respecto a lo mismo. Sobre temas de violencia o propios de la vida de las mujeres, en contextos donde el machismo es potente, se observa poco que la escuela sea un referente de cambio, se trasladan vulneraciones que se dan en espacios sociales a la escuela sin mediación, sin ofrecer una elaboración diferente, que también debería ser formativa, sobretodo porque llegan a la vida escolar y directamente a la formación de los y las estudiantes.

En esto también es importante la posición de los apoderados y los focos debieran estar en resaltar lo positivo, ver los problemas como cuestiones formativas porque eso

también tiene que ver con la diferencia, con los diferentes modos de ser estudiante y cómo los apoderados van aprendiendo a diversificar sus miradas sobre el proceso de sus pupilos, que vincula lo que ellos viven en sus hogares cotidianamente con un referente de la vida en sociedad de los mismos. Es preciso que la escuela tenga una mirada más amplia de los niños/as, ya que generalmente se tiende a repetir el comportamiento de la casa en la escuela y a no diferenciar las sobre las funciones de la escuela. Y la escuela tiene una función social, esa es nuestra tarea y desafío, utilizando todos los recursos con que contamos, todo es arte de la función formativa. Por ejemplo, la hoja de vida del estudiante debe reflejar todo su comportamiento, debemos destacar sus logros o evidenciar sus dificultades, puesto que existe una vinculación entre la hoja de vida y el registro de su comportamiento social.

Los profesores antiguos no profundizan los lazos, no buscan la trascendencia. Van del trabajo a la casa y de la casa al trabajo. Eso también habla de cómo se vinculan a la escuela y cómo construyen vínculos. Los profesores jóvenes valorizan más la amistad.

Vías para el cuidado y la resistencia, de acuerdo a mi experiencia.

Si apareces como lesbiana te ven como desatada y pierdes tu lugar de cuidado. Es como si se tratase de “salir” del lugar tradicional de mujer, abriendo cuestionamientos del tipo “de que se trata esto?”. Eres asociada al abuso, desatamiento, fiestas de lesbianas, y estas fantasías construidas te sacan del rol de cuidado. La gente es conservadora, lo expresé antes, pero ¿qué quiere conservar?

Conocí a una educadora diferencial que era un poco mayor que yo, que tenía una pareja, profesora, en otra escuela de la comuna. Ella era bastante masculina, su pareja no. En una oportunidad una de ellas se tuvo que operar y la otra llevó su licencia a la

corporación de educación municipal. A nivel de colegas se le preguntaba a la que estaba sana por la otra, la operada, de forma natural.

Ellas eran buenas profesoras y su relación de pareja lesbiana no era tema. No obstante, me parece que las mujeres lesbianas quieren resaltar profesionalmente, destacarse. Poner sobre el lesbianismo lo profesional, por ejemplo estudiando más. Esto puede ser una práctica de cuidado, de modo que la profesora sea vista en su rol profesional y no desde su intimidad, que inmediatamente trae fantasías vinculadas a lo sexual. Esto pasa mucho en la comuna en que trabajo y creo que puede haber sido lo que protegió a esta pareja de profesoras lesbianas, el ser “buenas” profesoras.

Por otro lado, la dirigente gremial que mencioné anteriormente, si bien no se había perfeccionado ni era reconocida por su experticia pedagógica, no demostraba miedo. Ella como dirigente convocaba, se destacaba igualmente pero en otra dimensión. Algo pasa con el lugar del destacarse y la potencia. Es común encontrarse con profesoras lesbianas que no perciben la discriminación en que a veces están insertas porque se plantean desde la potencia y las más veces siendo imponentes.

Hubo una época en mi vida en la que estudié mucho y eso se vinculó al don de la palabra que me dediqué a cultivar. En los discursos como directora o dirigente gremial, siempre he sido escuchada aun cuando mi voz no me acompaña, porque tengo un tono inferior al común de la gente. Sin embargo, se llaman la atención entre colegas para escucharme, en todas las escuelas pasó lo mismo. Por eso también hasta ahora he representado un cargo en todas las escuelas. Siempre me han buscado para la representación, hasta ahora. Es decir, que mi propia experiencia habla de este lugar “destacado”.

Cuando me sacaron del puesto de dirección yo era una buena directora, estaba desarrollando procesos pedagógicos significativos a nivel comunal, y siento que me quitaron el lugar de cuidado, que justamente era mi trabajo. Luego, ya no tenía ese espacio de cuidado profesional porque quedó mi identidad e intimidad en primer plano, expuesta.

En esto hubo dos mujeres que formaban, parte de la gestión comunal, que instigaron para sacarme del puesto. El mismo día en que cayeron las torres gemelas llegaron a supervisar la escuela, cuestión que nunca pasó en otras instituciones y hubo cuestionamientos sobre la JEC (Jornada Escolar Completa) sin estudiar con detalle los resultados que evidenciamos. La dirección provincial y la corporación iban con el objetivo de desbaratar la escuela, no obstante no pudieron por la vía de la supervisión, porque no había argumentos para destituir mi gestión directiva desde ahí. En esa instancia estuvo presente el equipo completo de la corporación y aún así no pudieron demostrar problemas en mi gestión, no hubo sumarios ni aspectos a supervisar más específicamente. Nosotros con mi UTP (jefe de la Unidad Técnica Pedagógica) *teníamos clara la película*, todo bien organizado y argumentado en términos pedagógicos. Nunca pudieron discutir desde lo técnico porque yo me había estado formando con tiempo, me dediqué a la gestión de esa escuela, había profundizado en mi quehacer como directora y había construido un equipo contundente para echar a andar un proyecto educativo de mayor complejidad y pertinencia para los/as estudiantes. Yo, como profesora, sabía lo que estaba haciendo.

Con el tiempo he sabido historias de otras docentes despedidas, que lo han pasado mal por ser lesbianas.

Solidarizo con ellas. Porque no es fácil, sobre todo en educación, lidiar con la heteronormatividad. Considerando que trabajas con niñas y niños, la labor implica mayor

responsabilidad y el mandato social es que las profesoras debemos ser las madres de los niños.

La responsabilidad no debería pasar por si eres gay o lesbiana, sino que la responsabilidad radica en una labor mucho más difícil, en tanto dar luz en muchas velitas que están apagadas. Por ejemplo, yo soy profesora porque mi profesora de enseñanza básica me decía que tenía que estudiar, que tenía que ser diferente y mejor. Esas cuestiones me hacen creer en que la escuela puede alumbrar cosas distintas al hogar, abrir expectativas, la labor del profesor/a es más que enseñar a leer y escribir, es vivir la vida. Poner la vida en sociedad. No es fácil para nuestros niños sustraerse de los consumos y las violencias, en las casas no hay mayor reflexión y desde mi labor trato de poner los temas más trascendentales en la formación, instalar preguntas, dilemas y abrir horizontes. Si bien no es fácil ser docente, los niños necesitan de figuras que no tienen en la casa. Los niños están dispuestos al vínculo, pero les falta organizar el afecto familiarmente, les falta la palabra y el límite que no tienen en la casa... eso de que los dejan ser, los niños piden organización y claridad. Y por otro lado, una tuvo posibilidad de formarse y retribuir, en este sentido la formación es una posibilidad que a veces los padres no tuvieron.

Es más difícil para la profesora lesbiana ser mirada como profesional, que se reconozca que independiente de ser lesbiana es buena profesional, o que por ello no tenga que ser despedida.

De las directoras lesbianas que conocí ninguna se planteó como tal, ni las UTP. Nunca he sabido de alguien que pertenezca a equipos directivos y que se defina como lesbiana, tampoco se dicen públicamente los “pero”, ya que hay una práctica en la escuela que tiene que ver con “*pasar piola* ciertas cosas”.

En esta reflexión expongo que a través del sufrimiento y el temor a la discriminación hacia otras, puedo dar cuenta de mí. Yo sé que perdí el concurso cuando se supo a la luz pública que yo tenía una relación con una mujer. A mi me costó asumir esa historia, me costó volver al aula. Incluso creo que una depresión que tuve en ese período estuvo relacionada con eso. Con que me vi maltratada comunalmente, cuando me envían a cierta escuela a modo de castigo. Algo profundo pasó en mí.

Como vía para expresar mi descontento y mi sufrimiento, luego de ser removida de mi cargo directivo, me sumé firmando una carta gremial de apoyo a unos colegas a punto del despido y creo que esa fue una señal para el director de educación, una señal de que no me iba a quedar tranquila. Él antes, cuando perdí el concurso, me ofreció irme a su escuela “regalona”, así fue e igualmente yo firmé la carta. Me dijo que creía que yo estaba equivocada, que él no tuvo nada que ver con el concurso y mi despido, porque seguramente se siente culpable.

Después de la carta me cambió de escuela como castigo, me sacó de la escuela “regalona” y me envió a la de “castigo”. Para mí se transformó en lucha y eso me hizo seguir activa, porque no me iba a quedar en la “destitución” y me mantuve pidiendo el lugar que yo quería y que consideraba pertinente para mi trabajo, seguí pidiendo irme a las escuelas que me interesaban, quería potenciarme. Esto también tiene que ver con el cuidado, con protegerme y evitar desertar. Busque la comodidad, sentirme bien, aun cuando en ciertos lugares era complejo trabajar por las dinámicas de cada establecimiento.

Cuando comencé a trabajar como directora me dediqué hasta los fines de semana. Me entregué, me esforcé y cuando salí del cargo me di cuenta de que ese lugar no era mi vida. Yo no había pedido permisos administrativos ni me enfermaba, no faltaba a trabajar...

entregué tanto y terminé preguntándome “para qué?”. La gestión comunal fue ingrata con mi trabajo.

Desde ahí aprendí que no iba a dar mi vida al trabajo, más bien iba a hacerlo para mantenerme saludable, con energía y pasándolo bien. No iba a pedirle más a mi salud para rendir, menos si podía pasar cualquier cosa que no reconociera todo lo que había hecho. Es como cuidarse hacia adentro. Es como preguntarse para qué, yo ya tengo un motivo desde mi experiencia de que las cosas cambian y que en mi “situación” (porque el ser lesbiana puede volverse una “situación”) hay cuestiones que ya han pasado, que me instan a cuidarme aún más, yo sobre mí.

Creo que en general las profesoras lesbianas tienden a estudiar, se forman, continuamente van profundizando en sus conocimientos, eso lo observo en casi todas las profesoras lesbianas que conozco: diplomados, cursos, magister, capacitaciones. El objetivo es ser buena docente, es tener que opinar y sobretodo qué hacer de mejor manera. Existe mucha dedicación y compromiso, se entrega mucho y las profesoras quieren hacerlo siempre mejor.

5.2 Narrativa 2.

Cuatro sesiones de trabajo, entre agosto y septiembre de 2017.

Nunca dudé.

Cuando aparecí como lesbiana.

La gente dicta o impone mandatos para las situaciones que se presentan en familia. Aparecer lesbiana es un tema que complejiza e inclusive cambia a las familias. En mi caso, puedo asegurar que hoy en día la actitud de mi mamá es diferente que la que viví hace 17 años atrás y creo que aquello está relacionado con los cambios sociales.

No soy buena para decir que lo *pasé mal*, porque aquello me situaría en el rencor y no soy rencorosa. Pero fui muy criticada y lo pasé mal.

Hoy, considero que las emociones negativas y su transformación son parte de los cambios que tenían que darse para crecer. En particular a mí me ha servido para no bancarme ninguna escena que me ponga en cuestión y porque con todo lo vivido me siento más clara y segura de mi posición también.

Al comienzo cuando mi familia se enteró de que soy lesbiana se generó un malestar generalizado, especialmente en mi mamá al enterarse de mi primera relación. Era la primera situación de este tipo que vivía mi grupo familiar. A diferencia de otras personas, sentía que el cuestionamiento iba dirigido al medio social o de plano a mi pareja, no a mí.

Como si lo que yo estaba experimentando fuera parte de una cooptación de otros hacia mí, de que no fuera mi decisión, poniendo a los demás como culpables. Creo que les fue difícil entender que era yo quien quería a otra mujer y que estaba involucrada

emocionalmente. Pensar que eran los otros o mi pareja quien decidía quizás les protegía en su sufrimiento.

Sus análisis tenían que ver con que en ese momento mi pareja era mayor y yo podía ser víctima de ella, de que hiciera cosas que no tenía que hacer porque estaba obligada. También estos cuestionamientos venían desde la familia de ella y con varios matices, por ejemplo incluía nuestra diferencia de 15 años de edad, ella era la mayor. Ella siempre fue más maltratada y criticada.

Mi mamá era la que más me cuestionaba porque las tres trabajábamos en la misma comuna. Y por otro lado, a mi pareja la apuntaban mucho porque era directora de un establecimiento educacional, yo era profesora en ese establecimiento y era la menor de la relación.

Cómo mi experiencia personal se pone al servicio de mi rol docente.

Desde la posición docente, esta experiencia me ha permitido ver a las estudiantes lesbianas con mayor precisión. Suena popular decirlo y escribirlo, pero es como si las pudiera oler, las veo muy juntas, cercanas, las identifico. Sobretudo en un colegio católico donde estas expresiones no tienen cabida, no están permitidas. A veces ellas comentan que están pololeando y yo que las he observado no pregunto más allá, como para que me digan que se trata de otra mujer. Para qué quiero que digan eso?

En una oportunidad hicimos un juego en el que apareció una pregunta sobre si se habían besado con alguien de este salón (es un liceo de mujeres) y una dijo que sí. Surgieron risas y los “uyyy”, pero yo seguí con la actividad queriendo darle naturalidad. No

reparé en las risas, más bien seguimos para permitirlo y aprobarlo. Respecto a estas cosas me pregunto si me irá a perjudicar profesionalmente en algún momento.

Es en esto donde emerge mi lugar como profesora, porque lo que importa son ellas, que ellas estén bien, que se sientan cómodas, ya que además su intimidad no es tema mío. Me pregunto esto considerando que mis estudiantes tienen 16 años. Y vuelvo a mirar la situación en que emerge el tema.

En ese juego la pregunta no la creé yo, el juego la lanza. Era una actividad que realizamos después de misa, en un bloque de clases de jefatura de curso. También incluía preguntas sobre si habían consumido drogas por ejemplo.

Otra situación vinculada. Un profesor me hizo un alcance sobre dos estudiantes de mi curso (soy profesora jefe), diciéndome que hay que tener cuidado con dos alumnas que están muy juntas y son muy cariñosas. Se acercó a decirme que tenía que conversar algo conmigo y luego de comentarme le dije “ah ya”. Para mí no había posibilidad de que yo le preguntara o cuestionara más allá.

En esa situación me pregunté: qué vió?, un beso?, y qué tiene? Una podría decir entre colegas “sabes fueron irrespetuosas o les fue mal en clases, no presentaron el trabajo”. Para mí las referencias a temas personales de ellas son innecesarias, yo no ando por la vida diciendo quien soy. De hecho si hoy me preguntaran o me confrontaran en el colegio sobre ser lesbiana yo preguntaría si eso forma parte relevante de trabajar ahí.

Yo creo que a ese profesor le preocupó el tema por el tipo de colegio, a lo mejor a él no le gustan las lesbianas ni gays, quizás si fuera colegio de hombres también le preocuparía la cercanía que algunos estudiantes podrían establecer.

Yo destaco, en este tipo de situaciones, la reacción entre compañeras de curso y eso me encanta. A mi nadie me ha comentado de las relaciones entre ellas, ninguna del curso. Es como si se cuidaran, pero tampoco es tema entre ellas y saben que para su profesora jefe tampoco es tema.

Aunque no sé si sabrán en profundidad si para mi no es tema, pero es una certeza mía. Mi rol es docente y si bien percibo ciertas situaciones de su afectividad y sexualidad no puedo meterme en la profundidad de ellas.

Estos asuntos no deberían ser tema, en ninguna institución educativa, con todas las variantes económicas, curriculares, sociales y culturales que puedan afectarlas. Si el argumento es que son muy jóvenes o muy chicas yo creo que no es tema, me pregunto quiénes son los profesores, quién soy yo para evaluar o vigilar lo que desean hacer con su intimidad y sus gustos.

Por otro lado, me pasa que siento tengo que mentir en mi historia. Lo converso con mi hermana, que es psicóloga y ella me dice que yo no miento, que no estoy diciendo que tengo pololo cuando me preguntan si tengo pololo, porque efectivamente si la pregunta es por una relación de pareja con un hombre no miento al negarlo, pues no estoy en relación con un hombre. Por tanto, a la pregunta de si estoy con un hombre, mi respuesta honesta es “no”. Si me preguntaran si tengo polola y lo niego incurriría en una mentira, pero no se da la situación. Y no preguntan porque lo natural es asumir la heterosexualidad, a preguntar si una mujer está con un hombre. No así estar con pareja mujer.

En mi trabajo me ha aproblemado sentir que miento, no así en mi familia porque ellos y ellas saben.

¿Qué es lo que corresponde a lo profesional y a lo personal?

Llevando la situación del profesor, su pregunta y sanción, a una cuestión común en las instituciones escolares, podríamos encontrar en ello la incidencia de un currículum oculto asociado a la heteronormatividad, que tiene llegada en la formación de las estudiantes mediante varias vías en la interacción cotidiana.

Desde lo profesional se tendría que hablar la importancia de la sexualidad y la identidad, en tanto para algunos es un tema moral y que preocupa, que se debe prevenir o encauzar, y para otros es problema porque no debería ser tema. Los temas que deberíamos instalar son los malestares de cada estudiante, si no quieren venir, si se corta o se lesiona, etc. Eso es lo que debería importarnos, que estén bien.

Pasa que en la relación en aula los profesores transmiten su mirada de mundo desde el cuerpo y desde las ideas que proyectan como aprendizajes, sus ejemplos y referencias tienden a ser heterosexuales. Yo quisiera que la homosexualidad no fuera tema, así como no es tema la heterosexualidad.

Yo quisiera respeto y tolerancia, no quisiera estar en la boca de nadie, porque una no dice “ay se me ocurrió ser lesbiana”, una es simplemente.

La mirada de mi establecimiento actual es dogmático porque estoy en una institución católica. Dios creó al hombre y a la mujer, por tanto creen y educan en función de eso. La familia es el centro, con roles bien definidos. Por ejemplo, asociar el cuidado a las mujeres, a modo de “don”.

Podríamos decir que algunas docentes tienen este “don materno” y otras no. Yo creo que si tengo ese “don materno” y soy lesbiana.

Ser mamá debe ser volverse loca de amor, con los otros te vuelves loca, pero no tanto. Esos “otros” son los estudiantes. Ser mamá debe ser lo máximo. A mí me gustaría ser mamá, pero como no tengo pareja hombre no puedo tener hijos... no obstante tengo sobrinos, estoy rodeada de niños y de adolescentes, y de alguna manera fluye por ahí mi deseo de maternar.

En la escuela la regulación heterosexual emerge poniendo la intimidad como tema y de manera violenta, como exponiendo algo de alguien de manera grotesca o peyorativa, esto de “estar en la boca de otros” que puede ser a modo de comentario o chisme. Esto pasa a la formación educativa definiendo ciertas trayectorias, en función de las relaciones de poder asociadas al ser hombre y mujer heterosexuales.

Desde mi experiencia las estudiantes desean algo, no puedo proponerme luchar contra eso, no se puede modelar lo que ellas sienten y quieren hacer. No sé si yo sea tan potente para intervenir en sus cambios. Hay historias que te llevan a ser lo que eres y hay una edad en la que tus procesos van a definir para dónde vas, en la adolescencia.

Amar en instituciones escolares siendo lesbiana.

En mi experiencia, el deseo por las mujeres siempre estuvo presente. Yo siempre quise ser profesora, desde chica, porque siempre me han gustado las mujeres. En un comienzo eran las compañeras del colegio, profesoras. Siempre me llamaban la atención, las miraba, me enganchaba, siempre había algo que me llamaba la atención de ellas.

La diferencia entre el gusto y la admiración o identificación con las mujeres para mí tiene que ver con que yo deseaba estar cerca de ellas. La admiración se puede hacer con distancia, desde lejos. Tuve conciencia de este gusto más contundentemente cuando estuve

con mi primera pareja mujer a los 24 años. Antes sólo sabía de mi gusto y de compartir con mis amigas, momentos en que iba descartando la posibilidad de experimentar algo porque ellas estaban saliendo con chicos.

Esto no me hizo pasarlo mal, no sufrí, disfrutaba mucho verlas y compartir, salir. Los regalos entre amigas, cartas con “te quiero”, peluches de regalo. Siempre miraba a las mujeres cuando pasaban, me gustaban las manos, las uñas, esas cosas.

Por otro lado, mi experiencia con hombres fue menos intensa que con mujeres. Nunca me sentí involucrada en profundidad, excepto en mi segunda relación en la que lo pasé mal al terminar. Pero tampoco fue la vivencia que observo en mis estudiantes que lloran intensamente por sus relaciones.

En el momento en que terminé una segunda relación con un hombre estaba terminando la universidad y haciendo mi práctica profesional. Luego, al ingresar a mi primer trabajo me fijé inmediatamente en la directora. Me gustaban las mujeres y siempre mayores, pero nunca lo hablé con nadie, no fue algo relevante.

Cuando yo era estudiante era como cualquier alumna, nunca me citaron con la psicóloga, me gustaba hacer tonteras, era una chiquilla común. Era inquieta.

Después, cuando surgió el gusto más claro por otra mujer con posibilidad de tener una experiencia real me decidí a ir, a hacerlo. Si no hubiese ido me hubiese quedado con la culpa y fueron 10 años de relación.

Es tan *heavy* lo que vives en tu primera experiencia, que nadie lo podría comprender. Primero, ocurre desde el alma. Es sorprendente, pensaba “no puedo creer que todo sea verdad y que la otra persona me responda”. Porque todo me podría haber pasado sólo a mí, pero que en el otro lado haya complicidad es increíble.

Desde que todo se afirmó le *eche para adelante*. Lejos el primer amor de mi vida ha sido mi primera historia con una mujer, no me arrepiento de nada, es más no debería haber sido tan cuidadosa como fui. Por ejemplo, frente a mi familia. En ese momento yo vivía con mi familia y quería llegar a quedarme con ella, llegar tranquilamente pero me retaban. Y deje de hacerlo. En vez de haberme quedado cinco veces con ella en mi casa debería haberme quedado mil veces.

Lo que me fue sorprendiendo es la posibilidad de ser una familia. De hecho actualmente somos una familia igual, una familia separada, pero somos una familia. Estas familias no podemos tener hijos biológicamente. Muchas veces hablamos de que yo tuviera, pero yo no quise. No creo que esté en este mundo para tener hijos, hay situaciones que te impiden llegar a eso, por algo pasa lo que pasa. No estoy en esa situación.

Sobre la relación, al comienzo fue penoso y tortuoso, pero no entre nosotras, sino el mundo alrededor. El medio se fue dando cuenta de que éramos dos personas y hacíamos cosas, como cualquier pareja normal. En la medida que pasó el tiempo fueron cambiando hacia la apertura las cosas.

Todos se fueron dando cuenta y valorándonos a cada una como personas. Yo tengo dos hermanos y uno de ellos no quería ver a mi pareja, entonces ella no iba. MI hermano fue *penca*, cómo me dice eso? En general, la gente, cómo se atreve? Yo no dejaría que nadie más dijera algo así en mi familia, pero eso no va a pasar porque yo voy con mi pareja. Abrí un camino nuevo en mi familia. Asumí todo cuando decidí estar en pareja con un “me casé”, porque se trata de asumir todo lo que implica una pareja. Los tiempos diarios, la rutina, los quehaceres, etc.

El amor de la vida tiene algo muy especial, una conexión importante que nadie entiende, que te da confianza y te permite estar. Poder conversar.

Yo creo que este amor se hizo tan potente por la experiencia y lo que se vivió, tiene que ver con la historia de las parejas, con lo que uno construye. Pero fue doloroso tener que lidiar con traslados de colegio y con que te apunten con el dedo. Que se dijera de mí “esta mina es excelente en su pega, pero es lesbiana”, considerando que yo trabajo con niños pequeños como educadora de párvulos.

La gente nunca me lo dijo directamente. Supe todo esto a través de mi mamá y las supe al tiempo después. Ella no se dió cuenta en ese momento, sino que le dijeron también al tiempo después.

Sobre mi trabajo, la gente sospecha que una le va a hacer algo a los niños pequeños, sólo por ser lesbiana. Ahora en mi nuevo contexto nadie me conoce, me validan por lo que hago, es tan poca la gente que me conoce que no tengo que mostrar nada de mí.

En el establecimiento público, todo es público, todo todo, desde que se abren las puertas, igual que mi historia cuando trabajaba ahí, todo es público. Como me enamoré ahí mi amor se hizo público.

En el mundo privado tu vida es privada, te citan a trabajar y el foco es eso, no se sabe de separaciones, de hijos, de problemas personales. Si no se le *atraviesa* un tema a la monja no es relevante.

Colegio católico, lo profesional y personal: los límites.

Si hoy se supiera que soy lesbiana no me promoverían hacia cargos más elevados y un ejemplo claro de eso es que se han fijado en mi desarrollo profesional asumiendo que

soy heterosexual. Yo comencé trabajando con niñas pequeñas de párvulo y hacía un magíster. Cuando las monjas supieron de mi estudio en formación en docencia superior me ofrecieron trabajar con las estudiantes más grandes. Yo sé que si supieran mi vida personal no me hubiesen dado ese cargo y me despiden. Pero no, ya no valgo lo mismo en ese establecimiento, actualmente tengo 2 jefaturas. No cualquiera tiene ambas jefaturas, cerca de 40 estudiantes por curso.

Yo me preocupo y me acerco a las estudiantes, me importan ellas. En los colegios católicos el curriculum está pensado desde la lectura de dios. Hombre, mujer y familia. Si bien no se dice claramente que se excluye a homosexuales y lesbianas, yo lo intuyo y considero que puede suceder por mi experiencia previa en escuelas públicas.

Lo claro es que la gente en las instituciones privadas va a trabajar. No se ve a apoderados dentro del colegio, porque adentro está la comunidad religiosa educativa y la comunidad de monjas. En colegio privado no se comparte con redes externas para difundir chismes o cosas, casi todo está protegido. Por ejemplo, no se sabe qué sucedió a la colega que se separó, que los hijos de otros, las cuestiones son privadas, las mamás no están afuera conversando. No existe eso de incorporar a las apoderadas en funciones de la escuela, del tipo “ya, quedó cesante, démosle esto para hacer”. Jamás un apoderado entra al colegio.

Existen distinciones con el sistema público. En el sistema privado no se reúnen los directores. En mi historia, mi mamá y mi ex pareja se encontraban en reuniones comunales de directores, en esas instancias mi mamá se enteró de nuestra relación. En el colegio privado católico no se reúnen entre todos. En el liceo público, todo es abierto. Y yo creo que la vida privada de los docentes debería mantenerse privada, tanto para heterosexuales como para homosexuales.

Creo que se debe manifestar a las estudiantes que hay asuntos sobre los que una docente no puede ni debe responder, por ende las niñas no pueden preguntar. Hay algunas cosas en las que los docentes no deben “enganchar” en la demanda de las estudiantes, porque se debe pensar todo lo que se hace con estudiantes.

Los establecimientos educativos deberían resguardar la privacidad y distinción de roles dentro del establecimiento. No se pueden mezclar los planos, no se deben compartir espacios del establecimiento que son para diferentes actores.

En lo privado cada uno cumple su rol. Y me parece que todo orden de diferencia debería resguardarse para favorecerla y cuidarla, por ende establecer claridad en los límites y en las funciones.

En el contexto actual de mi establecimiento católico una pareja de estudiantes lesbianas no podría sobrevivir y lo más probable es que una de ellas deba irse para continuar la relación y para seguir estudiando. Es decir, existiría un proceso de segregación silenciosa, que implica tomar estas decisiones para no “pasarle mal”. Cuando eres adulta vas adecuando más los comportamientos, pero cuando se es joven se es impetuosa...

Características de la heteronormatividad en mi trabajo actual.

Si analizamos las normas en mi trabajo, como es colegio de mujeres, sólo se usa jumper, está prohibido el pantalón porque es de hombres. Esta misma acción es dejar fuera de la vida en sociedad a los hombres, ya que si la institución escolar es una recreación de la vida social, una institución que forma parte de ello contribuye sexuando los comportamientos y que no haya lugar para la ropa de hombre, es decir para lo de hombres.

En lo práctico implica problemas porque las estudiantes pasan frío. Deben tener varios pares de panty en el invierno y si las lavan a veces no se alcanzan a secar, no se alcanzan a depilar y les preocupa, no pueden hacer cierta actividad si andan con periodo usando jumper y no pueden utilizar una ropa más cómoda, no están autorizadas. Quieren mantener el uso de falda porque son niñas y quieren ver niñas, quieren ese símbolo de feminidad. Aunque con el corte de pelo puedan parecer niños.

Pese a lo anterior, y como parte de las paradojas de la institución, el que las niñas se sienten como señoritas es un tema, pero desde la necesidad de que se “sienten bien”. En mi trabajo está prohibido pedir que se sienten como señoritas, porque dicen que se debe apelar a que se sienten bien solamente, no necesariamente por ser señoritas. Se daba entre profesores/as el apelar a lo femenino en las niñas, las monjas se dieron cuenta y vinieron a normarlo, en eso yo creo que están bien. Yo le digo a las estudiantes “síntese bien por su columna o porque se va a caer de la silla”, “te puedo ver los calzones y no tengo por qué verlos”, o “te puede ver los calzones un profesor”.

En la línea de las prohibiciones, en mi establecimiento se prohibió leer el libro “Juventud en éxtasis”, porque habla de aborto. Lo cambiaron por el túnel. Esto nació de un apoderado que reclamó, no así de la dirección, es decir desde las monjas y en esa situación creo que ellas no supieron resolver. En ese caso finalmente se decidió que las que quieren leer el juventud lo hacen, las otras leen el túnel.

Sobre los temas contingentes se conversa desde la mirada del proyecto educativo católico. En las conversaciones pastorales se habla de “sí a la vida” y se les dice a las alumnas embarazadas que no aborten, por ejemplo el año pasado hubo un caso de niña que quería abortar y la llevaron a la casa de acogida hasta que decidió tenerlo. Con apoderadas

también acuden cubriendo temas de violencia y vulnerabilidad, como parte de aquello en mi lugar debo ir a buscar ropa a mis estudiantes si lo requieren por ejemplo. En general prima la caridad, una modalidad impositiva en el nombre del bien.

Censura.

Mis hermanos son heterosexuales y pueden decirse cosas amorosas. Yo no puedo, porque el contexto exige un respeto a la norma heterosexual y de no cumplirla puede pasarle algo al otro, en este caso a mi pareja. No debería pasarle algo ni yo sentir este temor, pero el contexto me indica que es mejor evitar lo que pueda suceder al exponer situaciones de cariño abiertas.

Lo que sucede con la mirada de los otros/as es que insinúan que “ya es suficiente”, como un punto de inflexión que te interpela a detenerte “ya basta, es suficiente”.

Actualmente, mi familia sabe que estoy en una nueva relación, que nos quedamos juntas y viajamos, que estamos juntas. Mi hermano menor me presenta como lesbiana, con mi pareja, cuando estamos en situaciones sociales en la casa de mis padres. Por ejemplo, frente a sus amigos.

A ratos creo que esta incomodidad es un tema mío, porque siento que me estuvieran haciendo “el favor de la integración” y en esa escena entonces yo estaría figurando como pidiendo que me hagan ese favor. En este sentido creo que la norma se hace socialmente, de ambas partes y desde ahí me he acostumbrado a no demostrar afecto en mi relación, ya no me sale y tendría que hacer un esfuerzo, es decir la norma *se instaló*.

Cuando veo a lesbianas en la calle lo aplaudo y me alegra, luego pienso qué harán en sus vidas... quizás una de ellas sea psicóloga, la otra estudia arte, en qué mundos se

mueven para sentirse tan tranquilas y seguras? Por otro lado, yo como profesora en la misma situación perdería mi fuente laboral.

En otras ocupaciones laborales no hay un tema afectivo tan presente con quien trabajas, no te demandan tanta vinculación con quienes trabajas, tiende a ser más objetivo. No así cuando se trabaja permanentemente con personas, porque ahí hay un afecto y estas expresiones pueden implicar transgresión y una exigencia de elaboración más allá de los límites, por ejemplo para niños, niñas y jóvenes.

La expresión de la afectividad tiene supuestos heterosexuales. Se piensa que expresar el afecto es decir cierto tipo de palabra o hacer cierto gesto. La sociedad te limita con eso a entender el afecto de cierto modo. Entonces, la expresión del cariño puede tener otras vías, otros modos.

A mi me gustan las mujeres cariñosas, me gusta el cariño. Desde mi experiencia, el cariño también implica salir juntas, viajar con mi familia, compartir a nuestro modo otras situaciones sociales más íntimas. Distinto es en lo público.

En contexto escolar las colegas aparecen con sus maridos y parejas. Yo no puedo llevar a mi pareja, ¿a que la voy a llevar? quizás podría, pero no estoy acostumbrada a eso.

Educadora de párvulos y profesora de esta especialidad.

Si bien, una primera parte es mi biografía, es preciso volver a otras dimensiones. Me pregunto, en este trabajo narrativo ¿por qué volver a lo mío? Entonces, esto te interpela a investigar y abrir nuevas preguntas, sobre por qué una vuelve a su propia experiencia.

Me he visto indagando en cuestiones conceptuales del tema que trabajamos, especialmente de las categorías, hasta dónde involucran la experiencia propia, o hablar de sí.

Creo que es importante referirse a la heterosexualidad ya que genera una tensión sobre lo personal y lo profesional ¿cuál es el límite? Sobre todo esta dimensión me da vueltas.

Me molesta e incomoda la heteronormatividad, la heteronormalidad...

Retomando las reflexiones anteriores, y retomando los medios en que se vehiculiza la heteronormatividad en la institución escolar, mucho de la normalización pasa por incorporar hábitos que te permiten funcionar socialmente, dentro de una norma o en una norma, para hacerse alguien social.

Para mí como docente esa norma emerge cuando las estudiantes preguntan “profe, tiene pololo?”, que pondría en evidencia que la vida afectiva se entiende entre hombre y mujer, no preguntan si tengo polola, le indican género a una relación de pareja.

La heterosexualidad vendría a ser lo que no soy, hombre y mujer, esa pareja puede tener hijos biológicos y los otros no. Es algo más bien biológico.

Al pensarlo en profundidad, tal vez no transgredo la norma heterosexual.. De hecho, siempre vuelvo al cuestionamiento de si miento o no cuando me preguntan si tengo pololo. Como señalé antes, lo hablo con mi hermana y ella me dice que no miento porque efectivamente no tengo pololo, entonces al decir que “no” estoy diciendo la verdad, pues no es pololo es polola. Pero, también viene de cerca, es mi hermana.

¿Por qué no rectificar o aclarar que es polola? Porque decirlo tiene un costo laboral, se dejaría de creer en mí. No creo que fuera puesta en entredicho por las alumnas ni los

pares docentes, de cierta manera una hace su trabajo y la gente te quiere como eres. Pero distinto sería con el equipo directivo. Por ello, mi vida privada es mi parte oculta, mi relación de pareja es mi parte oculta.

Es muy distinto transgredir dependiendo del rol o lugar de poder que ocupes. Por ejemplo el docente que expresa o manifiesta que no es heterosexual se va, o más bien lo despiden. Para la estudiante vendría a ponerse un límite: “dentro del establecimiento no puedes expresar o demostrar cuestiones de ese tipo”.

Al pensar en lo que hago en el aula, yo trato de velar que tanto niñas y niños vivan las mismas experiencias, como jugar a la pelota o con muñecas. En el caso de los niños y niñas que tengo cerca, existe el sesgo en los regalos y los juegos. Los hijos/as que tienen hermanos mayores tienen la ventaja de elegir entre juguetes diferentes, en caso de que sean hombres y mujeres. Y en este sentido, yo creo que la escuela no favorece la diversificación de experiencias, sino que refuerza estos sesgos, pues demanda ropas, colores, modos, artículos.

Por ejemplo, en la escuela las niñas de párvulo con las que trabajo se pelean el lápiz rosado para pintar. Y yo, intencionalmente les sacó ese color para que vean otras opciones, y además a mí me carga el rosado. También lo veo por cuestiones convivenciales, las niñas se pelean el rosado al punto de afectarse mucho y sacar ese color favorece que el grupo ande mejor. Tiene un sentido práctico y también personal. Me pregunto por la inflexibilidad sobre algunos códigos femeninos a propósito del color, es decir cómo se obsesionan rígidamente siendo tan pequeñas.

En la enseñanza media las chicas no usan pantalones y no pueden hacer públicas sus relaciones de pololeo entre ellas, así como tampoco en otros colegios se les permite

pololear a los heterosexuales. Más bien se prohíbe la expresión de aquello que implicaría andarse besando y acariciando. Quizás con los heterosexuales es peor porque no los puedes dejar solos en una sala, es mucha la preocupación.

El curriculum de párvulo contiene salud de la infancia, alimentación, actividades educativas, emprendimiento, juego, matemática vinculada a la infancia (cálculo simple, peso, talla, índices) y música. Se entiende que esta formación permite cubrir las necesidades de un párvulo y se acerca a las labores domésticas que realizan las mujeres. Llama la atención que no estudien esto los hombres y el correlato de aquello es que si un hombre lo estudia no tendría trabajo, no tendría dónde ejercer, no lo llamarían. Esto supone que los hombres no se relacionan bien con los niños pequeños y se instala la duda de que pueden hacerles daño o abusar. Nuestro país no está preparado para que los niños/as pequeños sean atendidos por hombres, porque su rol es otro. De hecho ver a un padre que cocine y que haga aseo es algo tremendo, de modo que mientras más sean compartidas las tareas es mejor.

En mi rol yo formo a educadoras. Lo primero que me interesa es que le guste, que la estudiante quiera ser educadora, eso se nota en su hacer, en sus movimientos, lo demás se va viendo. Esto último implica acompañar sus dificultades, aún a las que veo en actitud de “nada” y me fijo sobre todo en las salidas a terreno; en cómo interactúan con los niños y en el aula, dentro de lo que saben. Debe involucrarse y hacer lo que le corresponde, inclusive hacer lo que le manda la educadora a cargo.

Las estudiantes de párvulo son participativas en general, pertenecen al centro de estudiantes, buscan hacer cosas y estar con la gente. Se ofrecen a llevar las actividades. A diferencia de las estudiantes de la especialidad de administración, que se mantienen en su

espacio sin interactuar con la comunidad, participando poco en actividades ampliadas, u otras fuera del colegio. Las estudiantes de administración tienden a ser más serias.

Existe una práctica instalada en el colegio para orientar a las estudiantes de segundo medio en la toma de decisión de especialidad. Este año se les solicitó a cada especialidad que presentará su carrera. Las estudiantes de administración estuvieron más pendientes de su pinta, de cómo se veían, en vez de transmitir con claridad la especialidad a sus compañeras.

Al parecer también la especialidad tiene que ver con formar perfiles en clave de género, la formación en párvulo prepara para que al egresar las estudiantes se dispongan al vínculo y al afecto.

Familia, amistad y malestar.

Creo que no debiese ser tema lo que hagan las mujeres, es decir lo que se dice de manera negativa sobre las mujeres, las cualidades negativas que se asocian a sus características, por ejemplo que sean problemáticas cuando se reúnen como dice ese dicho “se armó el centro de madres”. Inclusive me molestan los comentarios y asociaciones fáciles sobre ellas. O por ejemplo cuando insinúan como algo malo que en una casa vivan sólo mujeres. A mí me da exactamente igual, no es tema para mí. Para mí esto tiene que ver con resguardar lo humano por sobre las características asignadas en términos de género.

A mí me da lo mismo la distinción entre hombres y mujeres. Creo que el fondo son los afectos, el cómo las personas se quieren.

En lo personal, admiro y considero positivo que las personas se puedan amar, independiente de a quién. Con las parejas lesbianas me pregunto cómo se conoce la gente,

como arman sus relaciones, dónde vivirán, si se ven contentas o no. Cuando observo parejas heterosexuales siempre me fijo en el hombre, evaluando a ver si es de esos tipos que “la llevan”, ese tipo me carga. O cuando una pareja heterosexual va caminando y el hombre va detrás de la mujer, como si le estuviera enseñando a caminar, como cuando eres bebé, me pregunto para qué si ya son adultos...

En mi caso mi papá es muy distinto a otros padres. Mi mamá también. En mi familia somos 4 hermanos: hombre, mujer, hombre, mujer. Y todos teníamos labores, por eso mis hermanos cocinan.

Mi papá es un hombre cuidadoso, preocupado de la salud. Aún nos prepara comida dependiendo de qué queremos, cuando vamos de visita. Mi mamá por su lado siempre fue muy autónoma, se valía por sí misma. Siempre trabajó.

Eso actualmente es una tranquilidad porque ambos son autónomos. Aun así en el grupo familiar se devela cierta expectativa heteronormativa y creo que es una cuestión cultural. Yo misma lo vivo respecto a mis estudiantes, pues cuando se asoman situaciones que pueden ser complejas por no ser heterosexuales les indico que se cuiden, porque sé que en algún momento puede emerger un problema y la heteronormatividad se hará presente.

¿Qué podría yo rescatar de la heteronormatividad? nada, absolutamente nada. Hay una cuestión fundamental del problema que radica en la *imposibilidad del afecto*, en lo traumático de aquello. Existe sufrimiento, con el tiempo pasa y se alivia, pero en algunos momentos es muy doloroso. Con la familia va pasando el malestar, en el trabajo es imposible ser coherente y el grupo de amistades cada vez es más reducido, son menos. Son pocos los amigos que saben realmente lo que eres.

En este contexto, es una opción participar o no de movimientos por los derechos de homosexuales y lesbianas, y depende de tu historia de vida o de las opciones.

Volviendo al contexto laboral, creo que no debería existir el cuestionamiento sobre la intimidad de las personas, a mis colegas qué les importa si tengo pareja o no, sin estas interrogantes (si tiene pareja, si tiene hijos, si estudia, etc) la vida sería más simple. La gente está muy pendiente de todo.

Frente a la pregunta de los colegas sobre la maternidad, me agrada y me parece potente poder decir que no se quiere ser madre. En algunas conversaciones he podido llegar a ese tema y me agrada cuando un colega lo habla como pregunta, validando la posibilidad de no querer ser madre. Y a veces esa pregunta va de la mano con tener pareja, los hombres heterosexuales llegan a esas preguntas cuando les gustas.

Sobre esto último, me cuestiono la posibilidad de amistad. Frente a una invitación de un colega por lo general tiendo a pensar la posibilidad de ser amigos, pero la mayor parte de las veces se nota un interés heterosexual. Prefiero no *pasarme rollos* y acceder a las invitaciones. Pero, me pasa que lo paso mal y me quiero ir, estoy pensando permanentemente que me quiero ir. Ninguno ha sabido que soy lesbiana y nunca me han gustado, lo veo como un acto generoso de atender a una solicitud. Inclusive a veces me pueden invitar y yo creo que es para acceder a alguna de mis amigas.

Del enclosetamiento a la reconstitución.

Anteriormente, sobre la autocensura, referí que *no me sale* demostrar el afecto y que quienes lo demuestran lo hacen porque trabajan en contextos donde no involucran sus

afectos. Y por otro lado, que las situaciones sociales del trabajo no me permiten llevar a mi pareja. Retomo estos elementos para volver sobre mi experiencia de autocensura.

Cuando estuve con mi primera pareja todo fue ocultado y silenciado, por ejemplo no nos dábamos la mano, nos íbamos por caminos diferentes, tratábamos de que no nos vieran juntas y que no se notara el afecto. Si me preparaba el almuerzo y ponía algo que me gustaba yo trataba de disimular, no entraba a su oficina, etc. y sus amigas estaban muy celosas de mí. Siento que con los años una se va enfrentando diferente, porque tu primera historia no es lo mismo que tu segunda historia. Se acumula más experiencia, estás mayor.

Volviendo a la reflexión, hoy en día mi único cuidado sería con mis alumnas, porque yo soy la adulta y ellas son las niñas.

Ahora bien, no han cambiado cuestiones de contexto, pero ya no me aporalema mantenerlo en silencio, porque me puedo desenvolver. No me urge. Antes tenía menos herramientas y estaba más joven. La sociedad antes era distinta.

Me he preguntado qué pasaría si mi jefa, monja, me preguntara si soy lesbiana, ya sea porque le llegó un rumor o vio algo... y yo le diría que sí y ella no tiene nada que decirme, he pensado que le diría inclusive “le cuento para que se quede tranquila”. ¿Por qué nosotras tendríamos que explicarle algo al otro? es una falta de respeto. No tienen por qué pedir explicaciones del amor.

La autocensura está muy vinculada a la creencia de que existe sólo hombre y mujer como posibilidad de relación, y que ésta debe ser heterosexual. Yo nunca pensé que me iba a pasar lo que me pasó, si una supiera...

Frente a las situaciones de discriminación siempre pregunto ¿qué tiene que las estudiantes se quieran?. Lo expreso enérgicamente, le doy énfasis. Y aplico el mismo

criterio o norma para heterosexuales. Dentro del establecimiento no se fuma, no se pololea, no se consume alcohol y no se consumen drogas. También aplica para mis colegas heterosexuales que son pareja, en el sentido de privarse de la expresión en su espacio laboral. En esto apelo a la igualdad.

Cuando mis colegas hacen comentarios lesbofóbicos intervengo inmediatamente cuestionando. Generalmente dicen que en administración están las estudiantes lesbianas y cuando me llega el comentario les bajo el perfil y les resto importancia, no dando espacio para que continúen con la argumentación.

Cuando estuvo en la palestra pública el tema del aborto, una colega comentó que ahora las mujeres estarían con cualquiera y acudirían a abortar. Yo le pregunté irónicamente si acaso ella creía que abortar era tan simple o tan bonito como para hacerlo a cada rato.

En general, cuando la gente opina sobre la sexualidad o intimidad de otros mi reacción es de desagrado, porque no me interesa escuchar. La violencia pasa por hablar en ausencia de las estudiantes o no nominarlas y hablar de ellas desde caricaturas. En eso, mi estrategia es hacer visibles a las estudiantes, preguntar a los/as colegas por el nombre, cuestionar las etiquetas. Mi estrategia es plantearlo como pregunta más que como confrontación y también situar los temas, es decir algunas cosas no son importantes como la intimidad de las estudiantes.

¿Qué es lo que perturba a la institución escolar sobre la sexualidad? La contradicción respecto al mandato social de la diferencia sexual, en tanto a las niñas les corresponde un lugar asignado en que el gusto por los hombres es el ideal y todo el comportamiento asociado a ello.

Lo que señalo va de la mano con mi trabajo actual, que es un colegio católico. Quizás en un liceo público de hombres no es tan complicado.

Los/as profesores por lo general se preguntan sobre una pareja homosexual, cuál es el hombre y cuál es la mujer, activo/pasivo, buscan lo binario, cuál es más o cuál es menos, no entendiendo que son iguales en la búsqueda de cuál hace de mujer y cuál de hombre. Existe gran dificultad de ver a dos iguales en una relación de pareja, pues buscan un parámetro común heterosexual.

En mi vida profesional no creo que haya sido negativo ocultar que soy lesbiana, creo que los planos están separados una cosa es lo profesional y lo otro es lo personal. Las cosas dichas por otros no pasan por mi oído, yo me dedico a lo que sé hacer, a trabajar. Yo soy competente en lo que sé hacer y no se me preguntó en la entrevista de trabajo mi situación civil de compromiso. Tampoco si era heterosexual o lesbiana, por lo menos todavía no sucede que lo pidan en el curriculum vitae.

El ser competente en el trabajo está relacionado con desear lo que se hace, que te guste y apasione, que de algún modo te haga feliz. Te vuelves creíble para las estudiantes y te aflora la preocupación de planificar y crear para las estudiantes. Me nace lo que enseño. Ser competente también es ser preocupada por ellas, cariñosa, de atender a sus problemas, de escuchar y acercarme, centralmente de hacer vínculo.

No conozco profesoras lesbianas que sean malas profesoras. Algunas son más dicharacheras, pero no son malas profesoras. He escuchado que encubres una parte de tu vida siendo buena en otra cosa. Por ejemplo el tío gay es más cariñoso y los sobrinos piden más estar con él, por eso le piden cubrir cuidados o el hijo gay vive toda su vida al lado de

mi madre, o las profesoras lesbianas se forman más para destacar profesionalmente y que no se indague en su vida íntima.

Creo que a la vida vine a disfrutar y lo que más sufrimiento me ha traído es aparecer como lesbiana, a los ojos de los demás, y descubrirme constantemente en eso.

5.3 Narrativa 3.

Josefina Balbontín Zolezzi.

Una sesión de trabajo, realizada en julio de 2017.

**Porque la educación no siempre es sexista. Mi experiencia en el Liceo Técnico de
Valparaíso.**

Deseos, educar y mujeres.

Si alguien me pregunta si acaso soy lesbiana, lo asumo. Pero no es una categoría que me identifique, para ir a las marchas o para ser parte de algún movimiento. La utilizo (categoría lesbiana) más bien como una estrategia política, pues no me siento parte de una comunidad, ni me siento orgullosa, ni veo series de lesbianas.

Siempre quise ser profesora, cuando chica jugaba al colegio en una casita de muñecas que me hizo mi abuelo, con una pizarra y peluches. Cuando fui creciendo quise ser profesora de lenguaje o de matemáticas, nunca se me pasó por la cabeza que sería profesora de historia porque siempre me fue mal en esa asignatura. Me hacía clases un profesor que era nefasto, por eso creo que no me interesaba la historia, tenía mucho que ver con el profesor. En tercero medio yo era una chica bastante compleja y estuve a punto de pasar con rojo el ramo de historia y la mamá de una amiga, que era una excelente profesora de la asignatura, me ayudó a estudiar para el examen. A través de narraciones me fue contando lo que pasó en Chile en el siglo XIX, me llevó a entender que la historia nos enseña de personas, en otros contextos y con otras vidas potenciando en mí la “empatía histórica”. Ahí recién me empezó a gustar la historia, pero decidí ser profe de historia más

grande, en el preuniversitario pero la segunda vez cuando tuve un profesor muy bueno de historia.

Tuve varias profesoras que fueron referentes en el colegio, porque las admiraba, me daban confianza podía preguntarles y acercarme incluso para comentar lo que me pasaba en la vida, mis cosas más íntimas. Esas profes me hicieron sentir que les importaba.

En la adolescencia fui bien compleja, estaba muy deprimida y tuve varios intentos de suicidio y las profesoras me contuvieron en eso, porque mis papás son súper conservadores y cercanos al pinochetismo, tener una hija como yo no debió ser fácil para ellos, fueron súper castigadores en ese momento, me encerraron, me dejaron sin viaje de estudios, me hicieron sentir que yo tenía algo muy malo, como que algo no andaba bien conmigo, intentaron que fuera más “normal”, pero siempre fue así, con mi hermana somos muy distintas, podría decir que ella encaja perfectamente en la heteronorma y yo no. Tenemos solo dos años de diferencia y estamos de cumpleaños en la misma semana de septiembre, ¿por lo que siempre el cumpleaños fue compartido. Desde la pubertad mis papás nos daban plata de regalo y nos llevaban a la calle Valparaíso a comprar, mi hermana se compraba ropa y yo libros y música, gastaba mi plata en cosas diferentes a lo que ellos esperaban, por lo que con el tiempo dejaron de regalarme plata y me empezaron a regalar ropa. Y así, fueron intentando cambiar mi identidad con muchas otras cosas, el colegio, la música, los amigos.

Sobre mi sexualidad, durante la infancia y la juventud no tuve mucha noción de lo que es ser homosexual, la única vez que escuché la palabra lesbiana en mi niñez fue cuando

en una oportunidad, peleando con mi hermana ella me gritó lesbiana, nunca supe de qué se trataba eso hasta la universidad.

Cuando egresé de la enseñanza media, mis papás me dijeron que estudiara turismo, que para eso era buena, porque me gustaba leer, viajar y compartir con gente. Así lo hice e ingresé a estudiar. Como parte de la formación, tuve historia universal (que era occidental - de universal nada), historia de Chile, geografía física, economía y administración. Me gustaba y me iba bien hasta que llegué a segundo año. Ese año tuve un ramo que se llamaba “línea aérea”, en el que pasaba sentada frente a un computador apretando códigos... Me salí en el segundo año de la carrera. Mis papás se molestaron y me echaron de la casa. En ese momento me fui a vivir a Valparaíso, específicamente al paradero 19 de Rodelillo.

Como ya no estaba estudiando y tenía que mantenerme me puse a trabajar. Encontré trabajo en un ciber, el “Don Donald”, donde estuve cerca de 3 años. El primer año de trabajo ahí compatibilizaba haciendo pre universitario, ahí ya había comenzado a pensar seriamente que quería estudiar pedagogía. También ahí conocí a algunas amigas con las que exploré otros ambientes, más diversos. De Reñaca pasé a lo “jipi”, las peñas y carnavales pero también a conocer el ambiente homosexual de viña y Valparaíso de principios de los 2000, iba a Zeus, Pagano, etc. Empecé a conocer. Esa era la época de los nazis vueltos locos, había mucha violencia hacia los homosexuales, no era como ahora que las chicas se agarran a besos y andan de la mano. Era otra época y ahí tuve mis primeros romances con mujeres, mis primeras relaciones y penas de amor.

Me agrada que haya sido tardío, en relación a que ahora las/os jóvenes se apresuran por entrar en patrones. En ese sentido, yo opto por hablarles de sexo a mis estudiantes, a

modo de incitarles a probar. Les digo que les pueden gustar personas del mismo sexo y no por eso van a ser lesbianas u homosexuales, ya que no es necesario entrar en patrones. Para mí son jóvenes y alocados aún, por eso les insisto en que se preocupen de usar condón.

Yo provengo de una familia muy conservadora y rígida. Me casé a los 19 años con quien era mi mejor amigo y lo sigue siendo. Ambos compartíamos este mundo común familiar, tocábamos en una banda juntos y en un carrete estuvimos juntos íntimamente. Eso nos hizo pensar que estábamos enamorados porque además lo pasábamos muy bien. Él era evangélico y yo pensé “bueno, si no resulta me separo”. En ese tiempo el sentimiento guiaba mis decisiones, ahora es diferente porque mi vida real involucra más responsabilidad racional. Al pasar de poco tiempo le dije que parece que me gustaban las mujeres, porque me estaban pasando cosas con algunas. Ahí terminó el matrimonio.

Acercamiento a la pedagogía y a la vocación-precarización.

En el pre universitario tuve un profesor de historia que me cayó muy bien, me gustó su perspectiva y aprendí de su claridad, sobre todo me gustó que utilizara un lenguaje cercano. Di la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y tenía un promedio de notas de enseñanza media (NEM) de 5,1, porque siempre fui *porra* en el colegio. El NEM me hizo ponderar bajo y con el puntaje que obtuve entré en la Universidad de Viña del Mar (UVM) a estudiar historia. En ese tiempo había buenos profesores, con una malla bastante completa, teniendo filosofía a lo largo de la carrera por ejemplo. Tenía un eje contemporáneo y bien contundente, no como ahora. Mientras estaba estudiando seguía trabajando en el ciber y empecé a darme cuenta de que era *torti*.

Para mí, hubo 2 momentos que viví en la UVM. Los dos primeros años tuve ramos fomes, clásicos, que me terminaron aburriendo. Decidí cambiarme de universidad y me fui a la Universidad de Playa Ancha (UPLA), finalmente no me gustó esta otra casa de estudios. Todo esto en la búsqueda de una formación más profunda, que me gustara y se acercara a lo que yo quería de la disciplina, de la historia. En la UPLA me pasó que no me convalidaron muchos ramos, a pesar de que tenía buenas notas, los programas, las mallas, eran muy distintas y al tomar ramos quedé como estudiante de primer año. De a poco fui encontrando que el ambiente era muy “engrupido”, que había mucho discurso y pese a que no me molestaba la efervescencia política sentía que era una moda. En ese sentido siempre he sido súper crítica y sentía que no había mucho fondo detrás del discurso.

Así que congelé mis estudios en la UVM. Y me dediqué a carretear. En ese contexto de experimentación y locura, quedé embarazada. Ese momento fue crítico y tenía que tomar decisiones, porque me había ido de la casa, estaba en un momento agitado y mucho de eso tenía que ver con mi sexualidad y mi independencia. Por eso, decidí hablar con mis papás, después de años sin contacto, y volví a vivir con ellos. Como se trataba de ordenarme, a propósito de que sería mamá, retomé mis estudios en la UVM. Ahí volvía a tercer año de la carrera, era lo más rápido para mi independencia y tenía que ser con una carrera. Entonces, cuando regresé a la UVM ya estaba asumida como lesbiana, yo era otra Josefina, era mamá, mucho más crítica, era otra persona.

En este momento de mi vida fueron decantando cosas, claridades sobre mí. Me fui asumiendo como lesbiana, quería terminar de estudiar, me gustaba la historia y sabía que tenía que organizarme para que las cosas en la vida fueran cambiando, también en lo social,

a propósito de estudiar historia. Las movilizaciones del 2011 me pillaron ahí, en la UVM. En ese momento pusimos la impronta de género y formamos el colectivo Luis Emilio Recabarren y nos propusimos trabajar la alfabetización política. El grupo estaba compuesto sólo por hombres y yo, mi apodo era la “mamá Pilsen”. Fue un momento clave de aprendizaje político, hice mis prácticas en liceos particulares subvencionados y públicos, estuve eligiendo contextos vulnerados social y políticamente. Y como me comprometía, fui patuda e hice clases en todas mis prácticas, aun cuando no me correspondía porque eran de observación.

Cuando egresé estaba con todo el rollo de género, había hecho mi seminario de tesis sobre mujeres en dictadura, memoria política y resistencia. Quería hacer el magister de género porque sentía que mi contribución tenía que ir en pensar lo que había que hacer y sumaba a eso que parecía ser entretenida para escribir, entonces se me daba bien la academia. En ese entonces no había un vínculo tan potente con lo pedagógico, estaba pensando la pedagogía más desde el trabajo que desde el desarrollo profesional.

Yo no creo en la vocación, si se entiende como que “si eres profe tienes que llevarte pega para la casa”, si se entiende como que ser mejor profesora es estar más precarizada. Para mí eso no tiene que ver con la vocación, pero sí con el rol docente. Eso se traduce en entender que somos un referente, aunque no me gusta el concepto, de que estamos en el lugar hecho para reproducir ideologías, que si tienes un proyecto contra hegemónico y lo puedes implementar, tienes la posibilidad de transformar el sentido común porque es la escuela la que reproduce el sentido común; la heteronorma, la exclusión, la competencia como un valor, la militarización, etc. ¿Qué pasaría si diéramos vuelta el sentido de la

escuela?, me interpela pensar para qué yo quiero que los/as estudiantes entiendan conceptos y mi respuesta tiene que ver con que los usen como instrumento para interpretar la realidad. De ahí que trabajar con los/as niños más vulnerados de Valparaíso, de todos los tipos de vulneración, haya sido mi opción hasta ahora. Se trata de chiquillos que se crían solos, o porque los adultos con los que viven trabajan demasiado o son drogadictos, alcohólicos, con familias de traficantes, etc., todo lo que alberga el indicador de “vulnerabilidad escolar”.

Experiencias docentes como lesbiana.

Mi primer trabajo fue en Chicureo, en un colegio schoenstattiano con una gran comunidad pinochetista, para mí fue nefasto y era un reemplazo. Al terminar el reemplazo, me llamaron para renovar el contrato y acepté porque estaba estudiando en Santiago el Magister en Género y principalmente por la necesidad de trabajo.

Ese lugar fue hostil para mí, especialmente sobre mi lesbiandad, pues quedó en el closet. En ese trabajo no podía hablar de mi pareja y tenía que mantener mi vida privada más privada que el resto, ser hermética y cerrada. Los profesores eran de clase acomodada y yo quedé trabajando ahí básicamente por los colegios en que estudié en la enseñanza media, es decir por una cuestión de clase también, compartía esos códigos. En varias oportunidades me vi en la obligación de mentir cuando me preguntaban por el papá de mi hijo, no podía ser honesta con la verdad porque me podrían haber despedido. Yo sabía y era de conocimiento entre los pares colegas del colegio, que habían despedido a trabajadores/as por divorciarse o por ser homosexuales. Eso se hablaba entre los profes. Yo cuando llegué a

trabajar dije que no era católica, que si bien había pasado por algunos ritos, no era católica y no había bautizado a mi hijo.

Con los estudiantes no aparecía el tema de ser lesbiana. Lo que sí pasaba es que tenía que maquillarme y alisarme el pelo para pasar desapercibida en el colegio. Tenía que esconder los tatuajes y aparentar neutralidad. Tenía que homogeneizarme al perfil del profesor de la institución, que era violento, cristiano, católico, pudoroso, de un machismo naturalizado, en que los cursos estaban separados entre hombres y mujeres, y los momentos compartidos eran en el plan común.

En una oportunidad un profe de historia me dijo como broma “encontramos al marido de María Prudencia”, ese era el nombre de mi Facebook personal. Le hice saber que me molestó que indagara en mis redes personales, que no lo metiera en el trabajo y cerré el tema. En esta oportunidad me di cuenta de que querían llegar a mi vida personal. Me pasaba que yo estaba en esa lucha de que mi vida personal estaba muy afuera del closet y en el trabajo ocultar todo, era media bipolar, de limitar bromas, de no escuchar mi música, por ejemplo ¡no podía poner Madonna1 en un colegio schoenstattiano!

En un momento la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) me preguntó mis proyecciones para el año siguiente y le dije que si encontraba trabajo en Valparaíso o Viña del Mar me iba a quedar en la 5ta región. Justo esos días me llamaron del Liceo Técnico de Valparaíso, una profesora con la hice mi práctica comenzó a ser jefa de UTP y cuando se abrió un puesto de trabajo me contrataron, ella desde siempre supo que soy lesbiana así que desde el comienzo mi homosexualidad no fue un problema..

Al liceo técnico llegué con la “camada cola”, un grupo grande de profes nuevos al liceo en el 2015, ese año hubo una fuerte movilización social por parte de los profesores ap propósito de la ley que se tramitaba en el congreso de la Carrera Docente, Los paros generan otros vínculos entre profesores y profesoras. El momento en que le cuento a la inspectora general que soy lesbiana y que mi pareja era otra profesora del liceo, nuestras confianzas ya se habían afianzado y desde ahí nunca me ha preguntado nada, no ha sido tema.

La inclusión es parte esencial del proyecto educativo del liceo, recibimos a todo aquel que quiera estudiar, trabajamos con varios estudiantes transexuales y para la mayoría no es tema, solo ha sido más difícil para un grupo de profesoras antiguas, que llevan años en el sistema y están instaladas en las gestiones educativas comunales. En ese grupo de profesoras veo que sería complejo conversar con ellas sobre mi sexualidad, pero tampoco me dan ganas. Con los demás profesores/as no es un tema significativo, porque yo lo planteo abiertamente, en bromas, cuando me preguntan, etc. y nadie dice nada. Yo creo que en su mayoría la gente que trabaja en el liceo sabe que somos pareja con otra profe, aunque no nos saludemos de “topón” en el liceo, como las parejas heterosexuales. No nos interesa generar polémica, menos ahora que soy presidenta gremial y lo último que me gustaría es ser tema de conversación entre los profesores.

Eso sí, legalmente la inclusión está enfocada y creada para proteger al alumno y no para el profesor/a, no estamos nosotros/as ahí, pues no somos sujeto de ese derecho. Si bien no estoy en el closet, siento que no todas las comunidades educativas están preparadas para vernos. Sé que me traería malos ratos, como cahuines, pelambres, gente hablando de mi

vida privada, como pasa con las separaciones o infidelidades, a la gente le gusta hablar, le encanta opinar. Se podría traducir en andar con una carga e influir en mi concentración y en lo que tengo que hacer, que es enseñar.

Yo creo que es un tema de idiosincrasia, somos súper discriminatorios, la mejor herencia de la dictadura creo es por eso que se permita que este bus (bus de la diversidad) ande dando vueltas.

En el liceo, a pesar de que soy la minoría de la minoría al ser una profesora, lesbiana y madre. Mi hijo es muy presente en el liceo, va todos los días. El respeto es fundamental, tengo los mismos tratos y condiciones de trabajo que cualquier otro/a.

Función de cuidado.

He percibido que para los/as estudiantes no es tema que yo sea lesbiana, les da lo mismo. Veo que son las generaciones mayores las que estamos más trabadas con el tema y nos damos el lujo de discriminar a viva voz amparados en la moral, la gente joven que tiene un pensamiento más conservador por lo general no emite mucho su opinión. La diversidad es muy amplia en el liceo, están presentes estudiantes con asperger, en silla de ruedas, hay tres niñas sordas que van con intérpretes, tres transexuales, un estudiante drag queen y una comunidad homosexual y lésbica gigante. Por lo que los “diferentes” son todos.

En la docencia somos mayoritariamente mujeres y la labor docente se ha relacionado mucho con la maternidad y creo que desarrollo un rol materno con mis estudiantes, centrado en el amor, la acogida, entendiendo que son personas bastante solas

en general. Una vez un estudiante me dijo que mi hijo tiene suerte, por lo cariñosa que me ve con él. A mí los estudiantes me paran y me saludan en la calle, nos hacemos bromas, les aconsejo. Me llaman por teléfono para que los vaya a sacar de la cárcel, he alojado estudiantes en mi casa, he acompañado a estudiantes a dejar hijos al SENAME, he acompañado a otros/as a tribunales, he separado peleas y contenido físicamente a los que andan mal emocionalmente. Mi pareja, que es profesora del mismo liceo, me critica porque cree me puede pasar algo, pero no puedo esperar a que llegue carabineros a hacer su función mientras están los afectos cruzados con mis estudiantes ahí en el momento.

Mi modo de vinculación es diferente al común del profe, trato de no establecer una relación vertical con mis estudiantes, no punitiva, aunque si se exceden aplico el rigor cuando se repite la falta. Me interesa el trabajo desde la empatía y no transformarme en un personaje. Muchas veces los profesores se ponen una coraza cuando entran a la sala de clases, se ponen serios cuando fuera de ese espacio son un tiro al aire. Yo acentúo el humor y varío mis métodos.

El rol docente va de la mano con la jerarquía, el sistema educacional y su estructura prusiana te da el poder de hacer lo que quieras en la sala de clases porque nadie te está mirando. Muchos de los/as profesores dicen que hacen cosas maravillosas en sus clases siempre y eso no es cierto. Esto se trata de probar y fallar, volver a probar y así. Porque cambian los tiempos y los cursos tienen sus dinámicas particulares. Cuando pasas tiempo con los cursos los vas conociendo y va resultando lo que quieres, pero no es magia.

El patriarcado y sus lógicas están súper presente en las instituciones públicas. Lo experimento en estas demandas de “maternaje”, en donde se nos exige formar a los jóvenes

en cosas que deberían aprender en su casa y que son distintas para la educación básica y para la educación media. En el imaginario, la educadora de párvulos y la profe de básica son la contención, la dulzura y el amor. La profesora de enseñanza media es el rigor. Es “la vieja culíá”, la que impone la norma, porque la escuela está pensada militarizadamente.

No somos pocos los que tenemos esta relación contrahegemónica, y la diferencia está cuando uno hace el ejercicio de vincularse con las historias de los estudiantes.

¿Cómo le digo a un estudiante que ha vivido en hogares y que toma las decisiones solo que tiene que hacerme caso a mí? Nunca lo haría, ese estudiante no tiene por qué. Siempre que algo así sucede se lo planteo desde la molestia por tener que ponerme en un lugar de mayor presión: “que lata tener que ponerme en este lugar o hacer esto”. Les cuesta adaptarse a la estructura del liceo, hay más normas, la dinámica es distinta, las edades, los comportamientos. Como profesora, se me pide ser estructurada, de metas y plazos, la clave para mí está en educar desde el amor pero con el rigor necesario para que adquieran las competencias necesarias para la adultez, porque en el liceo ya no son niños chicos,

Del cuidado con los estudiantes al cuidado de sí.

Creo que no encajo con la estructura demandada para la profesora de enseñanza media, poniendo en relación el rigor y el imaginario de la lesbiana como desatada. Me caracterizo por ser una profesora “buena onda”, con la que puedes hablar y que te da oportunidades. Creo que el rigor va de la mano con la madre en la adolescencia, la que va poniendo normas, en la que puedes ver la madre heteronormativa.

Cuando eres cola vives en carne propia las dinámicas de exclusión, desde que te vas asumiendo y creando como alguien no heterosexual, por eso es complejo presentarse como tal y en esto veo el autocuidado. No me parece adecuado dar explicaciones a preguntas imbéciles, que llegan a detalles muy específicos.

En la sexualidad y sobretodo en la cultura docente, los profesores siempre han pensado que tienen que tener una altura moral que implica la mayoría de las veces esconder su vida privada y pasan a ser unos bichos raros, convirtiéndose en algo que no son. No obstante, cuando te vas humanizando con el alumno éste se relaciona distinto e implica un trabajo de honestidad y transparencia. Para mí esto va de la mano con la discriminación. Yo planteo en la relación con los estudiantes que ellos deben contribuir a un clima de respeto, en mis clases de historia se da ese clima y nos sacamos las caretas.

Se traduce en que en el aula tengo mis reglas, una de esas reglas es que soy feminista y en el aula no voy a permitir el machismo ni homofobia ni lesbofobia, etc. Lo considero una falta grave, al principio les molesta muchos reaccionan como se puede esperar de sujetos empapados de patriarcado, pero con el tiempo toman conciencia de ello y lo asumen como propio, por lo menos en ese espacio que es la clase de historia. Incido pidiéndoles que al menos en mi asignatura se autoregulen. Las situaciones de discriminación revisten suma importancia para mí, soy severa en abordar estas situaciones, les increpo, los tensiono y aplico medidas. Como parte de la asignatura doy ejemplos de violencia en la historia de las mujeres y me ubico en el lugar de mujer. Ellos deciden cómo lo abordan en el contexto que les propongo. De eso se trata para mí la rigurosidad,

ofrecerles la oportunidad de tomar posición amorosamente, yendo a su mundo también, por ejemplo riéndome con ellos de sus bromas y de su música.

Sobre el resguardo de las diferencias.

Especialmente sobre el ser lesbiana me parece que pasa por no seguir patrones. Para mí la sexualidad lesbiana es más libre, no asumimos el lugar de las mujeres, tendemos a ser más masculinizadas y no asumimos el pudor femenino para agradar a la pareja. Por decirlo, construimos otro rol. Esto se relaciona con que no hay un falo, hay una negación de la estructura patriarcal. En un hogar lesbiano no hay cabeza de hogar y se nos condena porque no hay un orden llevado por un hombre, se condena nuestra organización de los vínculos.

Si relaciono lo anterior con ser profesora lesbiana implicaría que falta un hombre que regule. Se reproduce un modelo conocido, el sentido común impuesto indica que los hombres racionales son quienes organizan los espacios públicos y las instituciones escolares como tal.

A los profesores *colas* y lesbianas que conozco cuando les pasa que en sus entornos laborales se dan cuenta de su condición sexual, se favorece que los estudiantes puedan contar otras cosas, otras cosas relacionadas con su sexualidad. Cuando una figura adulta parece salir de la norma heterosexual, desaparece el tabú sexual y se da paso a hablar de sexualidad.

Personalmente, silenciar y ocultar mi situación lesbiana no me incomoda. De hecho creo que corresponde, si mi pareja fuera hombre y trabajara en el mismo lugar que yo, no le

daría un beso en la boca, eso no es propio de la expresión afectiva heterosexual en el espacio laboral. Eso me parece de mal gusto, puesto que si se norma con estudiantes ese tipo de demostraciones tampoco debería hacerse entre adultos. Para mí no es cómodo cuando otros profesores lo hacen, centralmente porque creo que los espacios tienen distintos fines y en el espacio educativo no corresponden esas manifestaciones. La sala de profesores es un espacio público. A mí me molesta la expresión de estas cuestiones en lo público y sobretodo en el trabajo, tanto de heterosexuales como de homosexuales porque se presta para comentarios de todos.

Una práctica de cuidado para mí fue comentarles a la inspectora y al director mi situación lesbiana. Esta acción tuvo que ver con informarle a mis jefaturas algo que era evidente, que saliera de mi boca, con mis palabras. No era adecuado para mí andarlo contando con los demás, pero mis colegas se enteraron igualmente porque una profesora lo anduvo comentando por un tiempo, producto de una enemistad conmigo. No fue cómodo, no me agradó la situación, pero por otro lado creo que era evidente para todos.

Esa situación generó que la gente comenzó a comentar sobre mí y la reacción ha sido acogerme y entenderlo desde el cariño. Aun así, es incómodo que la gente se ponga a hablar y a hacer juicios sin que se lo pidan. La gente se atribuye potestades desde lugares morales para comentar, ya sea desde la comprensión, la compasión, la incomodidad.

Entonces, creo que mi estrategia de cuidado es enunciar que soy lesbiana, para que la gente evite hacer comentarios en mi presencia. Soy *chora* y si me siento violentada lo voy a decir, les voy a decir que es impresentable su actitud, que no se pueden meter en mi vida privada porque hay un límite.

Incidencia institucional desde el cuidado.

Todo lo que he vivido me ha instado a asumir la responsabilidad de dar valor a las necesidades de la comunidad lesbiana, trans y homosexual del liceo. Es lo mínimo que puedo hacer. Somos parte de una comunidad, de la comunidad de *colas* y todos vivimos dinámicas de opresión. Denunciar o evitar las prácticas de opresión y discriminación es para mí una prioridad, por la ignorancia de los profesores que no saben lo que es una orientación, una identidad y no les interesa porque viven su realidad desde la heterosexualidad, sin interés de mirar otras perspectivas y realidades. Tiende a caricaturizarse la homosexualidad, por ejemplo con el amigo *colita* simpático que les corta el pelo. Existen herramientas legales, como la ley Zamudio, pero no se utilizan.

Me asumo como parte de la comunidad LGTTTBQI y desde ahí, como docente me parece difícil el cambio en la institución escolar en estos tiempos, por todo lo que se nos demanda, los procesos que se desarrollan, las fechas y escasos tiempos. Considerando que no hay tiempo para la reflexión y que eso pase a documentarse, no hay momentos para eso en el funcionamiento escolar. Si creo que se puede desde las voluntades personales.

La mejor forma de avanzar en este tema me parece que sea institucionalizando las instancias de diálogo, para que los docentes puedan incluir esto desde su trabajo pedagógico a través de asuntos contingentes nacionales, que pudieran incluir temas de violencia, no sólo de género, sino de todo.

Tendría que ser tema la violencia simbólica. Por ejemplo tratar el caso de Nabila, imagínate lo maravilloso que sería que algún profesor lo hablara en clases, desde un hombre a otro hombre.

Para concluir, me gustaría decir que a lo largo de mi vida nunca me había sentido tan libre y tan cómoda con mi sexualidad, el Liceo técnico de Valparaíso es, una comunidad en vías de inclusión total, nuestros avances en el Liceo son enormes año a año. Soy bien crítica con cómo funciona nuestro país y nuestro sistema educativo, pero puedo dar fe, que en al menos en el lugar donde me desempeño no existe discriminación institucional hacia cualquier minoría, la verdad es que soy afortunada y me siento muy agradecida por trabajar ahí.

6. CAPITULO V: A modo de conclusión, algunas aperturas para el cierre

En este apartado quiero breves conexiones entre las distinciones de las posiciones de sujeto de las profesoras, que permiten ampliar la comprensión del fenómeno e identificar elementos comunes y divergentes entre las narrativas, para articular dichos elementos con el resto de la bibliografía consultada y con mi visión del fenómeno.

No pretendo concluir, porque implicaría considerar las producciones narrativas como el material a analizar. Lo que me ocupa al cierre de la investigación es retomar algunas ideas a propósito de los objetivos trazados inicialmente.

A la pregunta sobre las características de la heteronormatividad en las instituciones escolares, las profesoras lesbianas responden a partir de su biografía personal y docente describiendo y analizando las relaciones con sus pares, con estudiantes, con la comunidad educativa y con la institución. Entonces, como punto de partida, lo afirmativo de las producciones narrativas es que ser lesbiana y docente representa una posición particular en la estructura escolar y es importante escribirlo. Como leímos, la posición de la mujer lesbiana es distinta a la un hombre homosexual y a la de una persona transexual, o a la de una mujer heterosexual.

La auto-nominación sobre ser lesbiana recorre diferentes vías. Algunas plantean que desde la infancia sentían atracciones significativas hacia mujeres, otras plantean que estuvieron casadas con hombres y que las atracciones no han sido definitivas, más bien se trata de tendencias asociadas a las experiencias de vida y la actualización de proyecciones vitales. Esta última mirada vuelve sobre la idea de que la sexualidad es construida a lo largo de toda la vida y de muchos modos. Por tanto, no es sólo una cuestión personal, sino que un asunto social y político. Por esa misma razón, cobra relevancia el contexto en que se

desenvuelven estas experiencias, pues para las profesoras ha sido crucial navegar el ser lesbiana en relación a su dimensión de trabajadoras.

La ruta de conocimiento de sí misma y de las posibilidades afectivas, ha ido de la mano con mantener cierta inteligibilidad de género en los espacios laborales, aun cuando las instituciones establezcan que lo que ellas puedan experimentar está al margen o de plano no es posible.

Ejemplos de aquella segregación e imposibilidad de la diferencia abundan en las narrativas, y dan cuenta de la fuerza de la prescripción heterosexual y al mismo tiempo de las condiciones psíquicas, emocionales, físicas, laborales, que las profesoras lesbianas experimentan.

Sin duda, lo que emerge en las narrativas abre paso a pensar en la salud mental de estas trabajadoras, por el malestar específico invisibilizado y con escasas vías de ser puesto en palabras, menos aún en agencia institucional.

¿Depende de cómo cada profesora agencia su bienestar? Las narrativas ponen en evidencia que la colegialidad docente juega un rol clave, en tanto alberga recursos sociales para el cuidado, manteniendo en relieve la interdependencia entre colegas como vía ante la vulnerabilidad individual. No obstante, la disposición restrictiva heteronormativa con que los docentes atienden a la relación con los/as estudiantes, se constituye como señal significativa de cuidado para la estrategia lesbiana. En este sentido, por una parte podría instalar la precarización de la profesora lesbiana y acentuar su vulnerabilidad del lado del empobrecimiento generalizado de recursos del contexto, pero por otro lado puede estimular el agenciamiento del bienestar a partir de una serie de actos de reconstitución del lugar social del ser lesbiana, poniendo la vulnerabilidad al servicio de prácticas de resistencia.

Por supuesto, de una resistencia, entendida como un modo de sostener una posición de cambio, más allá de la queja y la protesta acotada.

Cuando las profesoras articulan su género o sexualidad, cuando pronuncian el género o la sexualidad que tienen, se inscriben a sí mismas en una matriz de desposesión, expropiabilidad y afectabilidad relacional, sobre la que actúan elaborando y tramitando su malestar. En las narrativas se establece que la agenda de género y sexualidades es traída a las instituciones escolares por estas profesoras, ya sea estableciendo límites sobre el trato de algunos temas, por el modo en que enfrentan y proponen las conversaciones, por las incidencias en torno a la disposición de la clase o a la relación con los/as estudiantes, etc. Estas modalidades de tramitación del malestar en personas no heterosexuales es clave para considerar cuáles son los cambios que deben producirse en las instituciones para que todos los que la constituyen puedan tener *una vida vivible*.

Es muy importante considerar la posición que despliega cada profesora respecto a la norma institucional, entendida como una prescripción de comportamientos y modos de desenvolverse respecto a la institución. Algunas se identifican con la norma heterosexual institucional, adhieren a ella y la comprenden; otras buscan reconstituirse el lugar, salir de la privación a través de sostener cotidianamente la diferencia; y también están aquellas que se anuncian y confrontan, dando emergencia a su posición singular de manera explícita. Estas expresiones dan cuenta de que para destrabar el “enclosetamiento” se requiere más que voluntad individual. Se trata de volver sobre el punto que señalan las docentes ¿para qué enunciarme como lesbiana a modo de presentación? Entonces, no son sólo las personas las que deben procurarse espacios de legitimidad, sino las instituciones que sin invadir con clasificaciones las intimidades, deben re-crear los modos en que producen sexualidades y

géneros, pues como propone Butler, el horizonte debe ser aminorar el peso de las regulaciones de género, para aminorar el sufrimiento y la violencia que experimentan las personas no heterosexuales. No se trata de que las personas se clasifiquen inicialmente para que las instituciones, y con ello las personas, generen cambios posteriores. Más bien, las instituciones deben volver sobre sí mismas, sobre todo a sus prácticas, para analizar cómo la heteronormatividad es transversal a su función y qué de aquello produce malestar y violencia.

En muchas situaciones el vínculo con los colegas está mediado por el silenciamiento y la censura, de modo que el enclosetamiento es estratégico, en tanto como trabajadoras requieren resguardarse para contar con el ingreso económico y el sentido vocacional que han construido como proyecto vital. Cuando planteo que la prescripción heteronormativa es fuerte lo enlazo con el riesgo de despidos y de denostación del trabajo. Esto es una modalidad en que las instituciones generan condiciones de vulnerabilidad a ciertas personas con motivo de su sexualidad y género.

No obstante, las profesoras lesbianas plantean con agudeza cómo sus vivencias se transforman en recursos para su trabajo con estudiantes. Los modos de interpretar la situación de las niñas, niños y jóvenes, el tratamiento que dan a los temas de afectividad y sexualidad, dan cuenta de la intención de cambio y mejora en la praxis docente.

El cuidado de sí mismas es un tema elaborado, identifican que requieren cuidarse, también para resguardar sus modos de amar. Esto las lleva a preguntarse sobre los cómo, quiénes y cuándo compartir su intimidad, teniendo en consideración las posibilidades de ser asignada en un lugar de rareza, rechazo o desprecio. Algo considerable en este punto es la disociación de la vida afectiva en sus espacios laborales y la discusión que se plantea en

torno a ampliar esta modalidad “disociativa” también a heterosexuales. ¿Acaso esa disociación no debería promover cambios en las lógicas heteronormativas del afecto?

Finalmente, considero relevante plantear que las epistemologías feministas y específicamente las producciones narrativas son un desafío en varios sentidos para quien se propone investigar.

Para quien quisiera contar con mayor control del proceso investigativo, las producciones narrativas demandan tiempo y un análisis amplio desde el encuadre del proceso relacional hasta la coordinación o posibilidad de empalme de las escrituras. Para abordar este asunto es inevitable volver sobre las formaciones previas en metodología de la investigación, para re-elaborar los encuentros y distinciones que demanda una experiencia de investigación situada, en la que emergen las mujeres y sus intenciones, en las que aparece la voluntad y la necesidad política de quienes participan en la investigación. La decisión sobre lo que debe contener la investigación se comparte. Y sobre todo, las intimidades, para las cuáles no siempre se está preparada. Se corren riesgos al traspasar los límites de la investigación “tradicional” en la medida que el trabajo de investigación pueda ser objetado, empero la pertinencia justamente reside en lo que se acuerda con las participantes y lo que pueda ser sustantivo documentar para las participantes investigadora(s).

Con todo, las producciones narrativas promueven encuentros con-movedores, que invitan re-mirar la experiencia humana. Al terminar cada narrativa nos embargó una profunda emoción, ya que las sesiones de trabajo sobrepasan lo que contiene un escrito y la marca sustantiva que deja para el presente/futuro.

Referencias bibliográficas.

- ABARCA-BROWN, G., ARENSBURG-CASTELLI, S., RADISZCZ-SOTOMAYOR, E. & VÁSQUEZ-TORRES, R. 2017. Malestar y género: una aproximación a la experiencia onírica de jóvenes chilenos. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46689>
- AHMED, SARA. 2015. *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- APPLE, MICHAEL. 1986. *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.
- ALONSO, GRACIELA. & MORGADE, GRACIELA. 2008. *Cuerpos y sexualidades en la escuela.: De la normalidad a la disidencia*. Argentina: Editorial Paidós.
- ALONSO, GRACIELA., ZURBRIGGEN, RUTH., FLORES, VALERIA., HERCZEG, GABRIELA., DOMÍNGUEZ, MARIELA. & RODRÍGUEZ, PATRICIA. 2008. *Cuerpos que hablan: Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.larevuelta.com.ar/articulos/PF_2008_08_11.html
- ARENDT, HANNAH. 2003. *Eichman en Jerusalén*. Barcelona: Editorial Lumen.
- ARENDT, HANNAH. 2009. *La condición humana*. Argentina: Paidós.
- ATHANASIOU, ATHENA., BUTLER, JUDITH. 2013. *Dispossession: The Performative in the Political*, Polity Press. Disponible en: <https://vdocuments.site/judith-butler-y-athena-athanasiou-desposesion.html>.

- BALASCH, MARCEL. & MONTENEGRO, MARISELA. 2003. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.academia.edu/762651/Una_propuesta_metodol%C3%B3gica_desde_la_epistemolog%C3%ADa_de_los_conocimientos_situados_Las_producciones_narrativas.
- BAJTÍN, MIJAIL. 1979. Estética de la creación verbal. México: Editorial Siglo XXI.
- BOURDIEU, PIERRE. 2003. Capital cultural, escuela y espacio social. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- BUTLER, JUDITH. 2001. El género en disputa. España: Paidós Ibérica.
- BUTLER, JUDITH. 2002. Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Argentina: Paidós.
- BUTLER, JUDITH. 2009. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. Revista de Antropología Iberoamericana. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312914003>.
- BUTLER, JUDITH. 2015. Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/231310994/Judith-Butler-Repensar-La-Vulnerabilidad-y-La-Resistencia-Conferencia-en-La-Universidad-de-Alcala>.
- BUTLER, JUDITH. 2017. Cuerpos aliados y lucha política. Argentina: Paidós Básica.

- COLAIZZI, GIULIA. 1990. Feminismo y teoría del discurso. Madrid: Cátedra.
- CORNEJO, RODRIGO. 2009. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>.
- DAIRELL, EDMAR. & DE TOLEDO, MARÍA. 2012. Profesoras travestis: trayectorias y experiencias. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225867008>> ISSN 0187-7690.
- DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. 2012. Espacios y figuras de la ritualización escolar. Revista Educación y Pedagogía, [S.l.], n. 61, pp. 57-66. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14009>.
- ERRÁZURIZ, PILAR. 2012. Misoginia romántica, psicoanálisis y subjetividad femenina. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- ALONSO, GRACIELA., HERCZEG, GABRIELA & ZURBRIGGEN, RUTH. 2008. Entrar enteras/os/xs a las aulas. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 13(31), pp. 59-77. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-7012008000200006&lng=es&tlng=es.
- FACIO, ALDA. & FRÍES, LORENA. 1999. Género y derecho. Chile: LOM Ediciones.

- FERNÁNDEZ, ANA MARÍA. & SIQUEIRA, WILIAM. 2013. La diferencia desquiciada. Argentina: Biblos.
- FIOL-MATTA, LICIA. 2004. Raras por mandato: la maestra, lo queer y el estado en Gabriela Mistral. Revista Debate Feminista, Vol. 13, pp. 118-137. Disponible en: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/029_08.pdf
- Flores, V.; Alonso, G.; Zurbriggen, R. (2004). De palabras y silencios: las identidades sexuales en la escuela. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/357933336/De-Palabras-y-Silencios-Las-Identidades-Sexuales-en-La-Escuela>.
- FLORES, VALERIA. 2008. Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Revista de Trabajo Social, N°18, pp.14-21. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>.
- GANDARIAS, ITZIAR. 2014. Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. Quaderns de Psicologia, vol. 16, n. 1, pp. 127-140. Disponible en: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-gandarias>.
- GARCÍA, NAGORE. & MONTENEGRO, MARISELA. 2014. Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social, vol. 14, n. 4, pp. 63-88. Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/view/v14-n4-garcia-montenegro>.

- GERGEN, KENNETH. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist Review*, vol 40, n. 3, pp. 266-275.
- GIMENO, BEATRIZ. 2007. La doble discriminación de las lesbianas. *Revista de Cultura, Homosexualidad y homofobia*, vol. II, pp.19-26. Barcelona: Editorial Laertes.
- GUERRA, LUCÍA. 2011. Subjetividades lesbianas en los espacios no inscritos de la identidad. *Revista Aisthesis*, vol 50, pp. 157-171. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812011000200008>.
- HARAWAY, DONNA. 1991. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HALL, STUART. 1997. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LEY 20.609. 2012. Chile.
- LOPES, GUACIRA. 2000. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica.
- KENWAY, JANE. 2007. Educando cybrecidadãos que sejam “ligados” e críticos. En Luiz Heron Silva (org.): *A escola cidadã no contexto da globalização*, p.99-120. Petrópolis: Vozes.
- KOROL, CLAUDIA. 2007. *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*. Argentina: Editorial El Colectivo.
- MARTÍN-CRESPO, MARÍA. & SALAMANCA, ANA. 2007. El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Nure Investigación*, N°27, pp. 1-4. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>.
- MARTÍNEZ-GUZMÁN, ANTA. & MONTENEGRO, MARISELA. 2010. *Narrativas en torno al Trastorno de Identidad Sexual: de la multiplicidad*

transgénero a la producción de trans-conocimientos. Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales, número 4, pp. 1-44. Disponible en: http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/03_N4_PrismaSocial_antar_marisela.pdf.

- MATTIO, EDUARDO. 2015. Cómo ser lesbiana(s): El legado de Monique Wittig en disputa. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (34), 227-243. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682015000200013&lng=es&tlng=es.
- MENDIA, IRANTZU et al. 2014. Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Universidad del País Vasco: Hegoa. Disponible en: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/329>.
- MINEDUC. 2005. Programa en Sexualidad, Afectividad y Género.
- MINEDUC. 2015. Política Nacional de Convivencia Escolar.
- MINEDUC. 2015. Reglamento de convivencia escolar.
- MINEDUC. 2015. Plan de Educación para la igualdad de género.
- Noddings, N. (1984). Caring, a feminine approach to ethics & moral education. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: an alternative approach to education, New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). Starting at Home. Caring and social policy, Berkeley: University of California Press.
- PUJOL, JOAN. & MONTENEGRO, MARISELA. 2013. Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. En Rodigou, Maite y

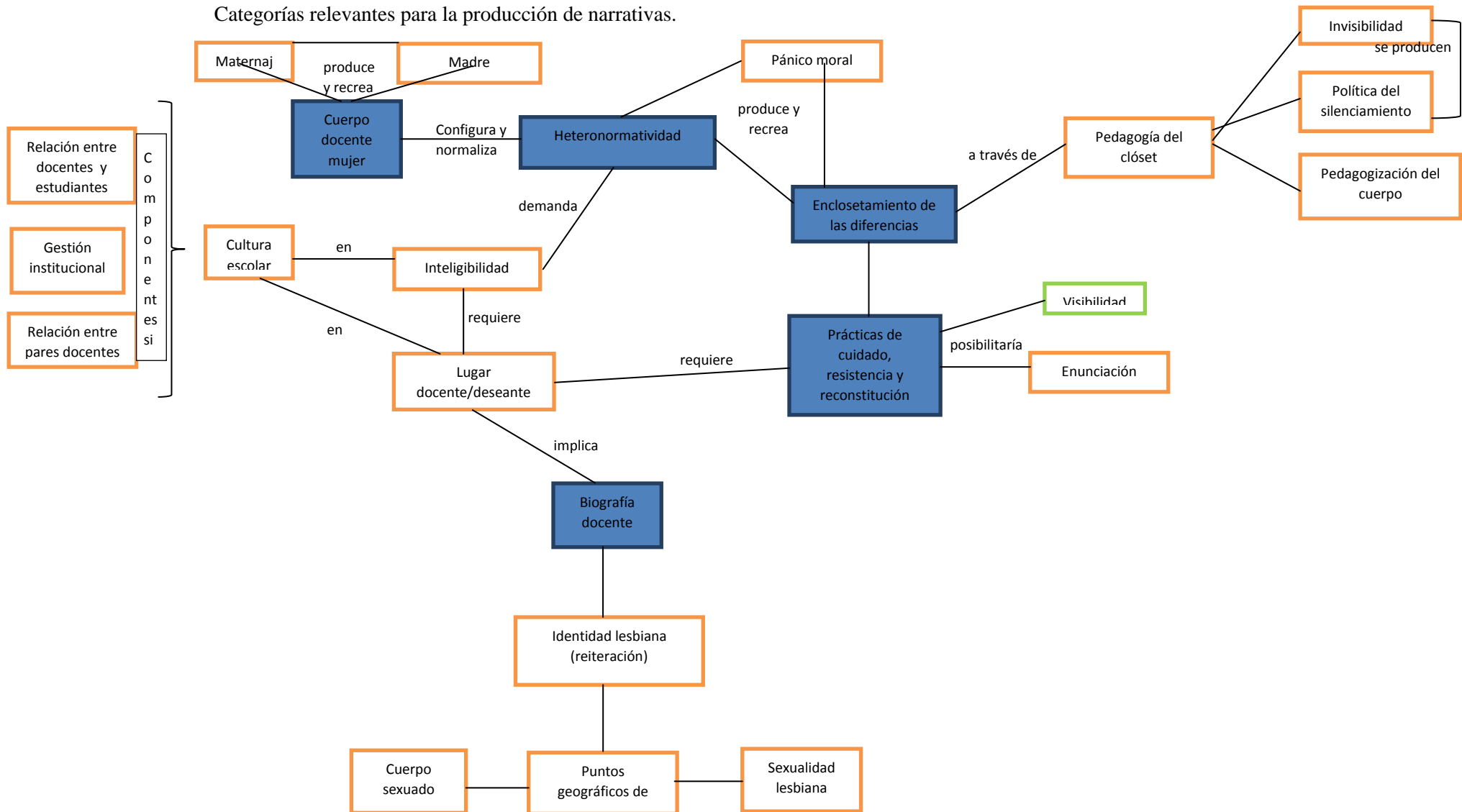
Horario, Paulín (eds.): Coloquios de investigación cualitativa: desafíos en la investigación como relación social, pp. 15-42. Córdoba: Socialex. Disponible en: <http://generatech.org/sites/default/files/coloquioii.pdf>.

- RICH, ADRIENNE. 1980. La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. *Revista Signs*, vol. 5, n. 4, pp. 631-660.
- RIVERA, MARÍA. 1994. *Nombrar al mundo en femenino: Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Editorial Icaria.
- SEDWICK, EVE. 1998. *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la tempestad.
- SULLIVAN, NIKKY. 2003. *A critical introduction to queer theory*. New York: Edinburg University Press Ltd.
- SUÁREZ, DANIEL. 2007. Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. *Revista e-Eccleston: Formación docente*. Año 3, n. 7. Disponible en: <http://www.eemnltsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>.
- Troncoso Pérez, L., Galaz Valderrama, C., & Alvarez, C. (2017). Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en *Psicología Social Crítica: Tensiones y desafíos*. *Psicoperspectivas*, 16(2), 20-32. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-956

Anexos.

1. Categorías y tópicos para la producción de narrativas.

Categorías relevantes para la producción de narrativas.



Guion de tópicos por categoría principal (en celeste) para la Producción Narrativa:

Categoría	Tópicos planteados en pregunta
<p>1. <i>Biografía docente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Configuración del lesbianismo, experiencia personal e histórica. - Experiencia como docente lesbiana. Deseos y enseñanza. - Experiencias significativas de la biografía docente. Quienes participan y cómo afecta. - Diferencias y similitudes de la experiencia docente para personas heterosexuales, homosexuales, lesbianas, transexuales. 	<p>¿Cómo ha sido tu experiencia docente desde el lesbianismo? ¿Qué experiencias han incidido fuertemente en esa construcción? ¿Consideras que existen diferencias entre heterosexuales, homosexuales, lesbianas, etc., en la cultura docente de tu establecimiento? ¿Cuáles?</p>
<p>2. <i>Heteronormatividad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de la heteronormatividad en los contextos escolares en que ha trabajado. Qué, cómo, cuándo, para qué. - Componentes de la cultura escolar que demandan implícita o explícitamente la heteronormatividad docente. Dispositivos. 	<p>¿Qué prácticas, discursos, ritos crees que reproducen la heterosexualidad en las instituciones escolares en que has trabajado? ¿Qué límites impuestos por la heteronormatividad sientes que has traspasado en el espacio escolar y de qué manera?</p>
<p>3. <i>Cuerpo docente mujer.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación existente entre pedagogía y mujeres (sus cuerpos y subjetividades). - Relación entre maternaje y docencia en mujeres. - Qué debe ser afirmado para la normalidad de la función docente en mujeres. - Construcción de lugar docente desde un cuerpo mujer no heteronormativo. - Experiencias significativas en que lo no heteronormativo se evidencia. 	<p>Según tu experiencia ¿cuáles serían las ideas que se tienen en las instituciones escolares sobre el docente en mujeres? ¿Y sobre una profesora lesbiana?</p>
<p>4. <i>Enclosetamiento de las diferencias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Situaciones en que se debería silenciar u ocultar la situación lesbiana para cuidarse de consecuencias negativas sobre el trabajo docente. - Quienes regulan la aparición o anulación de la docente lesbiana, cómo. - Características de lo silenciado e invisibilizado en la profesora lesbiana. - Cómo afecta el silenciamiento u ocultamiento de la situación lesbiana en la profesora. 	<p>¿Cuál experiencia recuerdas como la más significativa en términos de autocensura? ¿En qué situaciones consideras que es preciso ocultar o silenciar tu experiencia como profesora lesbiana? ¿Cuál es tu posición en situaciones de discriminación por homofobia o lesbofobia, dadas en tu trabajo como profesora? ¿Cómo abordas la discriminación por homofobia o lesbofobia con tus compañeros/as docentes? Desde tu experiencia, ¿Qué sería lo que perturba o complica a las instituciones escolares sobre la diferencia sexual y de género? ¿Y cuáles serían las complejidades</p>

	<p>específicas que se manifiestan hacia docentes lesbianas? ¿En qué aspectos de tu desarrollo docente influye de manera negativa el ocultar o silenciar el lesbianismo?</p>
<p>5. Prácticas de cuidado, resistencia y reconstitución.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tensión entre enunciar/silenciar la función docente lesbiana, en relación al cuidado. - Experiencias de verbalización de sí como profesora lesbiana. En qué contexto o a propósito de qué. Cómo ha sido. - Caracterización de prácticas, gestos, insinuaciones en que plantea su situación de profesora lesbiana de manera no verbal. - Cuidado de sí: cómo lo entiende, cómo lo desarrolla, por qué. - Cuidado de su lugar docente: cómo lo entiende, cómo lo desarrolla, por qué. - Posibilidades de una institución educativa que potencie la diferencia sexual y subjetiva, sobre la identidad de quienes la componen. - Posibilidades para una pedagogía del cuidado desde docentes no heterosexuales. 	<p>¿De qué manera has hecho visible tu experiencia como profesora lesbiana? ¿Cómo? ¿En qué situaciones? ¿Con quiénes? Además de decirlo, ¿Qué otras formas de visibilizar tu lesbianismo has explorado/realizado? ¿Crees que es importante hacer visible el lesbianismo en el grupo docente? ¿Por qué? En tu experiencia lesbiana ¿Cómo entiendes el cuidado de ti misma y de tu rol docente, frente a la discriminación lesbofóbica en el contexto escolar? ¿Cómo imaginas y deseas que las instituciones escolares trabajen con la diferencia sexual y de géneros? ¿Qué es prioritario y fundamental?</p>

2. Cartas de Acuerdo y Aprobación de Producciones Narrativas.


Acuerdo y Aprobación de Producción Narrativa

Yo, Anita Paulina Orellana Mutis, acepté participar en la tesis “*Construyendo lugares: profesoras lesbianas en instituciones escolares*”, realizada por Daniela Guerrero Urra para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura, Mención Humanidades de la Universidad de Chile.

Declaro que los objetivos de la tesis, las motivaciones afectivas y políticas, los principios que guiaron la metodología, los tiempos y compromisos que exigía la elaboración conjunta de la Producción Narrativa me fueron comunicados claramente y en acuerdo con ellos me sumé a la investigación.

Manifiesto que soy co-escritora de la narrativa titulada “NUNCA DUDE”, la cual leí, revisé, corregí y aprobé en su versión final en abril de 2018, en Santiago de Chile.

Autorizo la publicación y difusión de esta narrativa dentro y fuera de la presente tesis.



Anita Paulina Orellana Mutis
RUT: 13026720-3
Contacto: anyorellana@gmail.com
Santiago, Chile, abril de 2018

Acuerdo y Aprobación de Producción Narrativa

Yo, Josefina Balbontin Zolezzi, acepté participar en la tesis "*Construyendo lugares: profesoras lesbianas en instituciones escolares*", realizada por Daniela Guerrero Urrea para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura, Mención Humanidades de la Universidad de Chile.

Declaro que los objetivos de la tesis, las motivaciones afectivas y políticas, los principios que guiaron la metodología, los tiempos y compromisos que exigía la elaboración conjunta de la Producción Narrativa me fueron comunicados claramente y en acuerdo con ellos me sumé a la investigación.

Manifiesto que soy co-escritora de la narrativa titulada "Porque la educación no siempre es sexista. Mi experiencia en el Liceo Técnico de Valparaíso.", la cual leí, revisé, corregí y aprobé en su versión final en abril de 2018, en Santiago de Chile.

Autorizo la publicación y difusión de esta narrativa dentro y fuera de la presente tesis.


Josefina Balbontin Zolezzi
RUT: 15097834-3
Contacto: josefinabalbontin@gmail.com
Santiago, Chile, abril de 2018

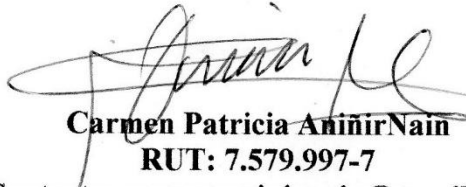
Acuerdo y Aprobación de Producción Narrativa

Yo, Carmen Patricia AníñirNain, acepté participar en la tesis “*Construyendo lugares: profesoras lesbianas en instituciones escolares*”, realizada por Daniela Guerrero Urra para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura, Mención Humanidades de la Universidad de Chile.

Declaro que los objetivos de la tesis, las motivaciones afectivas y políticas, los principios que guiaron la metodología, los tiempos y compromisos que exigía la elaboración conjunta de la Producción Narrativa me fueron comunicados claramente y en acuerdo con ellos me sume a la investigación.

Manifiesto que soy co-escritora de la narrativa titulada, “la vida, muchos caminos”, la cual leí, revisé, corregí y aprobé en su versión final en abril de 2018, en Santiago de Chile.

Autorizo la publicación y difusión de esta narrativa dentro y fuera de la presente tesis.



Carmen Patricia AníñirNain
RUT: 7.579.997-7
Contacto: carmenaninirnain@gmail.com
Santiago, Chile, abril de 2018