

**DOCENTES RESISTIENDO A LA REPRODUCCIÓN DE
HETERONORMATIVIDAD EN LAS ESCUELAS:
Subjetivación, Emociones y Acción Pedagógica.**

PRESENTADA POR

Mario Alejandro Catalán Marshall

**A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ALBERTO
HURTADO – UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES**

Para optar al grado de Doctor en Educación

Profesora Guía: María Teresa Rojas Fabris

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO – UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

**Santiago de Chile
2024**

© 2024, Mario Alejandro Catalán Marshall

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.



Informe de Aprobación
Tesis Doctoral

Con fecha 19 de enero de 2024, la Comisión de Defensa del Doctorado en Educación de las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales ha resuelto aprobar la tesis doctoral “Docentes resistiendo a la reproducción de heteronormatividad en las escuelas: subjetivación, emociones y acción pedagógica” presentada por Mario Catalán Marshall, como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación.

Profesor Guía

Dra. María Teresa Rojas Fabris

Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Comisión de defensa

Dr. Michael O'Malley

Texas State University (Estados Unidos)

Dr. Pablo Astudillo

Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Dra. Marjorie Murray

Pontificia Universidad Católica (Chile)

DEDICATORIA

Hay tantos niños que van a nacer con una alíta rota
Y yo quiero que vuelen compañero
Que su revolución les dé un pedazo de cielo rojo
Para que puedan volar

Pedro Lemebel.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Programa de Doctorado en Educación de las universidades Alberto Hurtado y Diego Portales por confiar en este proyecto y por otorgarme las condiciones materiales, intelectuales y afectivas para su desarrollo.

Agradezco a María Teresa Rojas, profesora guía de esta investigación, por su rigurosidad y acompañamiento en el proceso de tesis, por su compromiso con la justicia social hacia las diversidades sexuales y de género en las escuelas y por ayudarme a explorar en teorías, metodologías y en el análisis de la realidad escolar chilena desde la formación pedagógica. Especialmente por su confianza y cariño siempre presente durante los años de doctorado.

Agradezco a los profesores resistentes, Tomás y Valeria, por poner a disposición sus ideales, sus deseos por intervenir la educación desde una mirada promotora del cuidado y bienestar de sus estudiantes, especialmente, de aquellos que se alejan de las normas heterosexuales y binarias.

Agradezco a los profesores/as y compañeras/os del doctorado, especialmente a Muriel Armijo, por su compañerismo y mirada crítica hacia la educación y la metodología. Su trabajo fue una constante inspiración que nutrió esta investigación. Agradezco a mis compañeros de generación, por las risas compartidas en clases.

Agradezco a Pablo Barrientos, un amigo con el que pude encontrar complicidades en el estudio y resistencias a las normas de género y sexualidad desde la educación. Por su lectura, escucha y amistad.

Agradezco a mis cercanos, a mi abuela que siempre, desde una mirada cariñosa y curiosa, se interesó por saber de qué se trataba esta investigación. Su ternura y amor fueron fundamentales para poner el cuerpo en esta tesis. Agradezco a mi madre, Marlene Marshall por su dedicación a la educación desde la primera infancia y a mis hermanos Lucas, Pablo y Millaray, por sus risas y locuras.

Agradezco a Mauricio, por estar siempre presente. Por las risas y por ayudarme en momentos difíciles que se cruzaron con el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, agradezco a mi perrito chopo, compañero fiel que fue testigo y compañía de largas horas de trabajo dedicadas a esta tesis.

A los momentos bonitos y no tan bonitos, a las personas que aparecieron y se fueron. A los amores que se cruzaron, que me ayudaron a ver más allá, a conectarme con mi alma y a disfrutar de atardeceres y los colores de la vida.

RESUMEN

Esta investigación asume una postura política y epistemológica situada desde las teorías queer y postfeminismos lésbicos que consideran a la heterosexualidad como un régimen político de poder y privilegio de carácter histórico, que opera en distintos contextos e instituciones —incluida la escuela— mediante discursos, prácticas y tecnologías que producen jerarquías sexuales, invisibilidades, silencios y disciplinamientos subjetivos/corporales, los que en su totalidad, conllevan a la materialización de una serie de desigualdades e injusticias de sexo/género, especialmente, sobre quienes no se ajustan a las características de lo esperado en referencia a las normas heterosexuales, a su heteronormatividad.

En base a lo anterior, en el contexto chileno se han identificado visiones encontradas, creencias religiosas en juego y mucho desconocimiento para enfrentar los temas de diversidad sexual y de género en las escuelas (Rojas, Astudillo y Catalán, 2021). Además, se reconoce la existencia de miedos por parte de varios adultos respecto al carácter “contagioso” de la homosexualidad y de las identidades trans (Rojas, et al., 2019). Esto se ha traducido en casos de rechazo y hostigamiento cuando dichas sospechas se vinculan a docentes percibidos o identificados como homosexuales o lesbianas (Catalán, 2017, 2018). Asimismo, distintas investigaciones e informes nacionales dan cuenta de una gran brecha de reconocimiento (silencios) hacia las temáticas LGTBIQ+ en el currículum escolar, la práctica pedagógica y las dinámicas internas de las escuelas (Rojas et al., 2019; Rojas, Astudillo y Catalán, 2020). En adición a ello, informes y estudios tanto nacionales como internacionales señalan que niños y jóvenes LGTBIQ+ que estudian en ambientes heteronormativos y que son blanco de violencia homo/lesbo/transfóbica, reportan una menor participación en las actividades escolares, presentan mayores niveles de ausentismo y deserción escolar, y también, tienen resultados académicos inferiores a sus pares heterosexuales (UNESCO, 2016, 2020). Además, estas realidades tienen altos impactos negativos en sus trayectorias de vida, en términos de salud y bienestar emocional.

Respecto a los cruces de estas problemáticas, avances y disputas es posible preguntarse por las formas en que hoy los/las docentes están navegando a través de dichas complejidades. Específicamente, esta investigación busca responder a la siguiente

pregunta: ¿cuáles son y cómo se configuran las resistencias pedagógicas de los/las docentes que se oponen críticamente a las culturas heteronormativas en las escuelas?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta, se volvió pertinente retomar el concepto de *subjetivación* presente en la obra de Michel Foucault. Desde allí, la subjetivación se refiere al proceso de devenir sujeto, a la autoconfiguración de la identidad y autoconocimiento de sí mismo a partir de procesos de constreñimiento a las relaciones contingentes del poder históricas, políticas y culturales, de manera abierta al cambio y a las resistencias (Foucault, 1988). A modo de ampliar estas concepciones teóricas foucaultianas, desde un lente teórico postestructuralista, también se explora en el potencial de las emociones para la conformación de la subjetividad docente, específicamente, en la capacidad productiva de algunas emociones, como el deseo de transgredir, en las pedagogías que buscan la transformación y resistencia contrapolítica a la heteronormatividad (Zembylas, 2009, 2019). Junto con ello, se utilizan las ideas de Judith Butler respecto a la agencia performativa del sujeto en sus acciones de resistencia al poder, en este caso, heteronormativo.

Para el diseño metodológico se utilizó un enfoque teórico metodológico “poscualitativo” (Lather y St. Pierre, 2013, p. 630). Desde las propuestas teóricas de dicho enfoque se dio curso a esta investigación a partir de la selección de dos docentes participantes que manifestaron un compromiso político, afectivo, identitario y pedagógico con los objetivos y preguntas que la investigación intenta responder. En concreto, los docentes participantes corresponden a un profesor de Historia, autoidentificado como gay, que se desempeña como encargado de convivencia escolar en una escuela municipal básica que atiende a sectores socioeconómicamente vulnerados del sector norte de Santiago de Chile y, a una profesora de Filosofía autoidentificada como persona no heterosexual-disidente que se desempeña como profesora de aula en los niveles de enseñanza básica y media en una escuela particular subvencionada y católica de la comuna de Valparaíso.

Con ambos docentes se desarrolló un trabajo de campo entre los años 2021 y 2022. Dicho trabajo de campo se adaptó según las características particulares de cada escuela en las que se desempeñan estos docentes y se puso énfasis en el cuidado por sus resguardos profesionales. Es por ello que se aplicaron técnicas variadas para producir información, tales como, observaciones etnográficas, entrevistas semiestructuradas y estrategias

emergentes de co-análisis de datos con ambos docentes. Asimismo, se integraron elementos subjetivos asociados a recuerdos, emociones y experiencias personales del investigador como persona no heterosexual y docente de aula en la aplicación de dichas técnicas.

Respecto a los resultados de esta investigación, se reconoce a partir de los dos docentes investigados que: 1) La construcción de resistencias a la heteronormatividad está implicada en procesos de subjetivación en los que existe un reconocimiento explícito hacia un conjunto de normas y reglas heterosexuales, por lo tanto, a este conjunto de normas y reglas heterosexuales se las identifica como un campo de lucha y de resistencia de carácter personal y político. Esto se produce debido a que las experiencias de vida, los recuerdos y emociones del pasado como personas no heterosexuales vuelven a experimentarse en el presente a partir de los vínculos sociales y pedagógicos que ambos docentes desarrollan en las escuelas; 2) Resistir a la heteronorma implica una paradoja que tiene que ver, por un lado, con el deseo y compromiso en favorecer espacios de visibilidad, reconocimiento y cuidado para que todos los/las estudiantes se sientan seguros, lo que conlleva, por otro lado, a la emergencia de miedos e inseguridades (fueran reales o no) asociadas a las consecuencias inciertas de llevar estos compromisos y deseos a sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, estas tensiones son resueltas a partir de procesos de politización de sus experiencias, conocimientos y emociones dentro de las mismas escuelas y a partir de su participación en espacios de activismo docente; 3) Los deseos por disputar a la heteronormatividad se ensamblan con conocimientos y oportunidades que brinda el sistema escolar para resistir, como son los discursos de las políticas educativas inclusivas, las características contextuales que asumen los sistemas de vigilancia y rendición de cuentas en las escuelas. Estos ensambles se vuelven una herramienta para interrogarse a uno mismo e interrogar al contexto escolar para intervenirlo.

Sobre las incidencias de las prácticas y discursos de las culturas escolares en el desarrollo de resistencias pedagógicas a la heteronormatividad, se reconoce que en cada escuela de los docentes investigados convergen diferentes perspectivas, valoraciones, convicciones, actitudes y emociones que se producen entre quienes componen los contextos educativos. Como consecuencia, cada uno/a de los docentes moviliza expresiones de resistencia anti-

heteronormativa con sus propias características y alcances según el tipo de contexto escolar en el que se desempeñe y según el tipo de posición laboral que tengan allí.

Sobre los tipos de acciones de resistencia pedagógica a la heteronormatividad, estas se caracterizan por: 1) La creación de significados e interpretaciones hacia lo que puede ser enseñado en materia de sexualidades y géneros en las escuelas. Los docentes buscan introducir conocimientos, conceptos, imágenes, y formas alternativas de rearticular su autoridad docente con el propósito de abrir los silencios heteronormativos que mantienen excluidos a un amplio abanico de temas ligados a las sexualidades y géneros del conocimiento oficial en las escuelas; 2) En el proceso de creación significados e interpretaciones no hay prescripciones o recetas de enseñanza extraídas del curriculum o desde las políticas educativas para intervenir los silencios heteronormativos, sino que cada docente pone en juego a su propia creatividad, atravesada por intereses, creencias y conocimientos para nutrir desde allí a sus acciones de resistencia pedagógica; 3) Implementar acciones de resistencia a la heteronormatividad activa distintas percepciones de vigilancia parental sobre lo enseñado y mecanismos de autovigilancia en los docentes sobre lo que hacen y dicen en la escuela en materia de sexualidades y géneros. Sin embargo, dichas percepciones son resistidas y resignificadas a partir de la búsqueda de argumentos y estrategias que permitan construir seguridades. Dichas seguridades se desarrollan a partir de la apropiación de los discursos de las políticas educativas inclusivas, la conformación de redes internas y externas con personas que comparten convicciones e intereses similares y, también, desde enfoques de enseñanza en los que se moviliza la confianza, el cuidado y el cariño hacia los/las estudiantes.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	I
INTRODUCCIÓN	6
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1. Teoría Queer y el campo educativo	14
a. Heteronormatividad	15
2.2. Subjetivación y Resistencias	16
a. Michel Foucault	16
b. Giles Deleuze & Felix Guattari	22
c. Judith Butler	24
2.3. Subjetivación y Resistencias: ensamblaje material, afectivo, emocional	29
a. Emociones: objeto de estudio para la subjetivación y resistencia	33
2.5. Emociones e Identidad Docente	36
a. Aproximación socioconstruccionista: Michalinos Zembylas.....	36
b. Emociones y su construcción	37
c. Emociones y subjetividad docente	38
a. Emociones y enseñanza	39
2.6. Recapitulación de marco teórico	42
3. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	44
3.1. Debates teóricos en el campo educativo y sexual: mirada internacional	44
a. Perspectivas queer postestructurales	44
b. Perspectivas críticas y su giro al postestructuralismo	47
3.2 Hallazgos y vacíos empíricos en la literatura	52
a. Heteronormatividad: impacto en las subjetividades de los/las docentes.....	52
b. Acciones y recursos para la crítica pedagógica anti-heteronormativa	55
c. La experiencia biográfica como estrategia anti-heteronormativa.....	57
d. Políticas educativas de género y diversidad sexual	59

e. Políticas educativas de género y diversidad sexual: mirada desde Latinoamérica	61
4. FORMULACIÓN CONCEPTUAL DEL SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN	64
5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	67
6. OBJETIVOS.....	68
6.1. Objetivo General.....	68
6.2. Objetivos Específicos	68
7. MARCO METODOLÓGICO	69
7.1. Metodología Post.....	69
7.1.1. Diseño: enfoque teórico metodológico.....	69
7.1.2. El por qué de hacer investigación postcualitativa: ¿qué implica?	70
7.2. Decisiones (muestrales) para acceder a esos sujetos que resisten	76
7.3. Prácticas (Técnicas) de recolección/producción de información.....	77
a. Postetnografía interpretativa.....	78
b. Posicionamiento político: perspectiva feminista/queer	81
7.4. Síntesis de prácticas para producir datos	86
7.5. Instrumentos y registro	87
7.6. Acción emergente para producir datos	90
a. Profundización en el rol de las emociones	90
8. Análisis de los datos.....	92
8.1. Acciones de postanálisis	94
a. Interpretación emocional reflexiva de las notas de campo.....	94
b. Desarrollo de espacios de crítica y autocrítica	94
c. (Re)escritura final	96
9. CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	99
9.1. Trabajo de campo:	100
9.2. Material producido.....	103
a. Sobre los/las docentes que conforman los casos y sus escuelas.....	103
Caso 1	103

Caso 2	108
b. Sobre las entrevistas a los/las docentes y sus implicancias metodológicas..	111
c. Sobre el trabajo etnográfico.....	113
10. RESULTADOS E INTERPRETACIONES	115
I. SUBJETIVIDADES.....	116
CASO 1: TOMÁS, ENCARGADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR	120
SUJETO, PODER Y MATERIALIDAD	122
a. El deber institucional	122
b. Condiciones materiales: escuela vulnerada	126
c. Posición en la escuela	131
d. El dureo a través de las normativas educativas	135
e. Disputas y negociaciones institucionales	139
SUJETO, BIOGRAFÍA Y EMOCIONALIDAD.....	143
a. Recuerdos biográficos	143
b. Reconocimiento en el activismo.....	144
c. Emociones y su transformación.....	146
d. Aliados profesionales y Amistades.....	151
Síntesis general:.....	157
CASO 2: VALERIA, PROFESORA DE FILOSOFÍA.....	162
SUJETO, PODER Y RESISTENCIA.....	163
a. Escuela que vigila y disciplina	163
b. Separación: La escuela y el Yo docente	166
c. La clase de Filosofía: espacio de resistencia	168
SUJETO, SABERES Y BIOGRAFÍA.....	173
a. Feminismo y Pedagogía: Deseos e intereses	173
b. Aliados profesionales y amistades.....	176
c. Los usos y tensiones de la identidad sexual	178
Síntesis General	184
II. RESISTENCIAS A LA HETERONORMA ESCOLAR	188
1. RESISTENCIA: Conocimiento/Poder y Acción Pedagógica.....	190

CASO 1: TOMÁS.....	190
a. La conexión de discursos escolares en disputa.....	190
b. Dureo: La gestión queer de la convivencia escolar	195
CASO 2: VALERIA	201
a. La oposición al poder (heteronormativo y sexista) en la escuela	201
b. El saber/poder para resistir	205
2. RESISTENCIA: Agencia discursiva para interrumpir silencios.....	209
CASO 1: TOMÁS.....	209
a. Taller de “Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género”	210
b. Taller de “Inclusión, Derechos y Diversidad”	215
CASO 2: VALERIA	221
a. Confianzas, experimentación pedagógica y su justificación.....	221
b. Taller de Filosofía y pensamiento crítico	232
3. RESISTENCIA: Afectaciones y su ensamblaje.....	236
CASO 1: TOMÁS.....	237
a. La visibilidad: enseñanza LGTBIQ+, cuerpo docente y estudiantes.....	237
b. Las resistencias de estudiantes a la resistencia docente	241
c. La materialidad de los discursos: sala de convivencia escolar.....	245
CASO 2: VALERIA	249
a. Afectaciones y emociones en la resistencia pedagógica del aula.....	249
b. Crítica identitaria, cuidado y enseñanza	252
c. Construcción emocional para resistir a la cultura escolar	254
Síntesis caso profesor Tomás.....	260
Síntesis caso Profesora Valeria	261
11. REFLEXIONES SOBRE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIONES	263
12. REFLEXIONES METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	286
LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....	294
BIBLIOGRAFÍA.....	296
ANEXO 1.....	315

LISTA DE SIMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS.

ATE	: Asistencia Técnica Educativa
DC	: Diario de Campo
INV	: Investigador
E	: Entrevistado/a
MINEDUC	: Ministerio de Educación
OIC	: Otros Indicadores de Calidad
PEI	: Proyecto Educativo Institucional
PME	: Programa de Mejoramiento Escolar
SNAC	: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad
SEP	: Subvención Escolar Preferencial
SIMCE	: Sistema de Medición de Calidad de la Educación

INTRODUCCIÓN

Desde las ciencias sociales existe amplio consenso respecto a que en el sistema educativo escolar se generan mecanismos (re)productores de dinámicas y conocimientos normativos en torno a las sexualidades y géneros. Asimismo, en las escuelas, la diversidad y diferencia suelen entenderse de manera esencializada, bajo un escaso cuestionamiento a las nociones de normalidad como centro (Matus y Haye, 2015; Matus, 2020). En Chile, la investigación académica en el campo educativo se ha desarrollado en esta línea, contribuyendo a identificar la presencia de prácticas sexistas, homofóbicas y heterocisnormativas en las escuelas del país.

Asimismo, recientes estudios internacionales han investigado el despliegue de prácticas pedagógicas críticas a la reproducción de las culturas heteronormativas en las escuelas (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021). Este tipo de investigaciones identifica que existen perfiles de docentes que están desarrollando acciones pedagógicas críticas de la heteronormatividad. Generalmente, estos perfiles corresponden a docentes LGTBIQ+¹ o docentes heterosexuales que, en ambos casos, movilizan una conciencia crítica hacia las injusticias de sexo/género, motivados por sus historias de vida, por procesos de autorreflexión, autoformación y de activismo. Estas investigaciones identifican que las culturas heteronormativas impactan en las subjetividades de los/las docentes, movilizando miedos, inseguridades y percepciones de vigilancia, específicamente, en aquellos docentes que declaran desarrollar acciones pedagógicas inclusivas de la diversidad sexual en sus clases y/o cuestionadoras de las prácticas y rutinas escolares heteronormadas y sexistas. Sin embargo, en Chile poco se ha investigado respecto a este tipo de prácticas que intenten reconfigurar los espacios escolares como sitios para una mayor justicia social y de reconocimiento para los sujetos LGTBIQ+.

Por estas razones, sumado a mi vínculo personal, político, identitario y afectivo como investigador no heterosexual y profesor de aula, es que esta tesis se propone comprender

¹ Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgéneros y queer. El signo + se plantea como un código discursivo que deja abierta las distintas posibilidades de autodefinición identitaria. En algunos momentos, en este documento, se hará alusión a la sigla LGTBIQ+ y, en otros, solo LGTBI+ o LGB. Esto debido a que el término *queer* (como posición de resistencia identitaria) muchas veces no es incorporado en el lenguaje de la política educativa. Por lo tanto, su uso en este documento estará mediado según el contexto en el que se enuncie y a los sujetos a los que se hace referencia.

la construcción de resistencias pedagógicas de docentes que se oponen a la reproducción de heteronormatividad en las culturas escolares en que se desempeñan. Para ello, el esfuerzo de la investigación es prestar atención a aquellos docentes, sus discursos y sus prácticas que resisten al estatus quo heteronormativo, sexista y patriarcal arraigados en los contextos escolares y los efectos de aquello en la construcción de su subjetividad y su ejercicio en la enseñanza. Bajo dicho fin se plantearon tres objetivos específicos que tienen que ver con:

1. Comprender los procesos de subjetivación de los/las docentes que resisten a la heteronorma
2. Identificar las incidencias de las prácticas y discursos de los contextos escolares en estas resistencias
3. Caracterizar los tipos de acciones pedagógicas de resistencia a la heteronorma

A modo de organización del corpus de la investigación, en la sección de antecedentes se desarrolla una mirada analítica respecto a la emergencia de un campo de estudios, en su mayoría internacionales, cuyo interés principal gira en torno al estudio de prácticas inclusivas de la diversidad sexual y de género en las escuelas. Esta sección se centra en dos apartados. En el primero, se da cuenta de los principales objetivos, perspectivas investigativas y enfoques teórico-epistemológicos que constituyen al campo de investigaciones revisadas. En el segundo, se describen los principales resultados empíricos de dichas investigaciones. El conjunto de información recopilada permite reconocer una panorámica respecto a las distintos enfoques teóricos implementados en el desarrollo de estas investigaciones, junto con reconocer las formas en que los/las docentes están desarrollando prácticas LGBTQ+ inclusivas de manera crítica a las operaciones de poder, las características de aquellos docentes que están implementando este tipo de trabajo; los elementos que condicionan su accionar y las características de los contextos escolares en donde estas pedagogías operan.

La sección de marco teórico plantea una aproximación teórica postestructural respecto de los conceptos de subjetivación, resistencia y emociones, con el fin de utilizarlos para interceptar sus constituciones en el discurso docente y sus pedagogías en la institución escolar. Para ello, los autores claves son Michel Foucault y su planteamiento de que todo

poder produce resistencias, Judith Butler quien desarrolla las ideas de Foucault para teorizar sobre cómo el discurso y sus efectos performativos ofrecen un potencial crítico y político para su desestabilización y, Michalinos Zembylas quien indica que los diversos discursos de poder que circulan en las escuelas pueden llegar a activar procesos de resistencia opositiva y emociones particulares en los/las docentes.

La sección marco metodológico se divide en dos partes. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica del enfoque metodológico utilizado, que consiste en una investigación de tipo postcualitativa de aproximación etnográfica, la que incorpora una serie de provocaciones feministas/queer para su desarrollo en el trabajo de campo con los dos docentes seleccionados como casos de estudio. Respecto a dichas provocaciones, se describe el rol situado de las experiencias y emociones del investigador —asociadas a un pasado como docente homosexual de enseñanza secundaria— como una herramienta de campo para desarrollar la investigación. Asimismo, se presenta la descripción de las técnicas para producir datos y su adaptación contextual con los dos docentes participantes. En segundo lugar, se describen una serie de acciones postmetodológicas emergentes puestas en práctica y que tienen que ver con la coproducción de datos, coanálisis y el proceso de escritura.

En la sección de resultados, se presentan los datos producidos y coproducidos con los dos docentes participantes, utilizando para ello a la teoría postestructural como guía para el análisis interpretativo. Asimismo, las distintas formas de aplicar las técnicas de investigación con cada docente y las diferencias en los datos resultantes llevó a que sus datos se presenten por separado mostrando la particularidad de cada caso. En concreto, esta sección se divide en dos partes. En la primera, se da cuenta de los discursos que dan sentido a la producción de una subjetividad resistente y a su enredo o ensamble con relaciones de afectación entre cuerpos y espacios escolares, dándose respuesta al objetivo específico 1 y 2 de la investigación. En la segunda parte, se busca dar respuesta al objetivo específico 3, con el fin de caracterizar las acciones pedagógicas de resistencia a la heteronormatividad en las escuelas. En ambas secciones de resultados se integraron reflexiones de los docentes participantes a las interpretaciones teóricas del investigador. Por lo tanto, mientras se produjeron los datos y se reflexionó sobre ellos con ambos docentes, las influencias de la teoría y nuestra subjetividad siempre estuvo presente e influyó en el proceso de producción de los resultados que aquí se muestran. No hay nada

“puro” en los datos que se presentan. Ambos docentes dieron sentido a sus experiencias, realizaron énfasis en aspectos que quisieron revelar o no y desarrollaron interpretaciones a las interpretaciones del investigador. Por tanto, los datos que se muestran en ambas secciones de resultados, se abrieron con el tiempo, se complejizaron y cambiaron a medida que la investigación se fue desarrollando.

En el capítulo de reflexiones finales, se problematizan los resultados obtenidos a la luz de la teoría propuesta en el marco teórico. Se destaca que los resultados de la investigación contribuyen a ampliar y complejizar las formas de enseñar en materia de sexualidades y géneros a través de las subjetividades y experiencias de resistencia antiheteronormativa cargadas de compromiso, cuidado y reflexividad de les docentes informantes del estudio.

Para cerrar, se plantea un capítulo de reflexiones metodológicas en los que se discuten distintos desafíos y problemáticas de la puesta en práctica del enfoque metodológico postcualitativo empleado para desarrollar esta investigación, terminando finalmente con las limitaciones del estudio y proyecciones para futuras investigaciones.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio es contribuir a comprender los procesos de construcción de resistencias pedagógicas de docentes ² que se oponen a la reproducción de heteronormatividad en las escuelas. Para abordar dicho objetivo, se analizaron acciones y discursos de dos docentes críticos a los regímenes normativos de saber en torno a la sexualidad que circulan en las culturas escolares en que se desempeñan laboralmente.

La relevancia de esta propuesta se justifica en diferentes niveles. Por un lado, a nivel internacional, en el campo de las ciencias sociales hay un vasto acumulado de investigaciones teóricas y empíricas, que identifican a la escuela como un escenario en el que se (re)producen dinámicas y discursos normativos hacia la sexualidad y el género (Morgade, 2001; Renold, 2004; Youdell, 2005). En Chile, la investigación académica en el campo educativo se ha desarrollado en esta línea, contribuyendo a identificar la presencia de prácticas sexistas, homofóbicas y heterocisnormativas en las escuelas del país (Barrientos & Echagüe, 2018; Bodenhofer, 2020; Cornejo, 2018; Galaz, Troncoso & Morrison, 2016; Pavelic & Salinas, 2016; Ramírez & Contreras, 2016). Sin embargo, poco se ha investigado a nivel nacional e internacional respecto de prácticas que intenten reconfigurar los espacios escolares como lugares para una mayor justicia social y de reconocimiento para los sujetos LGTBIQ+ (Kjara & Sauntson, 2019).

Por otro lado, recientes estudios internacionales —en su mayoría informados por las teorías *queer* ³, la cual tiene como base epistemológica a las teorizaciones

² El autor de este proyecto de tesis considera que el formato de escritura académica es reductivo para dar cuenta de la pluralidad de expresiones e identificaciones sexuales y de géneros, junto a sus diferentes formas posibles de inscribirlas en el lenguaje. Dicho esto, en ocasiones se hará alusión a la diferenciación binaria con un los/las, en otras, se recurrirá al género androcéntrico para facilitar la lectura y, finalmente, en otras situaciones se hará referencia al uso del “les” al momento de hacer énfasis a personas que se resisten a clasificaciones binarias inscritas en el lenguaje. Por lo mismo, el tipo de lenguaje será fluido, de acuerdo a las subjetividades que se mencionen, más que no sexista o apegado a alguna norma estricta de uso.

³ Los equivalentes más comunes en español al término *queer* son: marica, tortillera, bollera, cola, fleto, camionera, coliza, maricón, plumera, entre varios otros. Su uso académico como corriente epistemológica deviene desde que Teresa de Lauretis empleara por primera vez la expresión “Queer Theory” en una conferencia publicada en 1991 en la revista *differences* (Ceballos, 2011). Sin embargo, diversos autores han discutido sobre la carga colonialista del desplazamiento conceptual y contextual de la teoría *queer* en América Latina. Ver en, Maria Amelia Viteri en “Queer no me da: traduciendo fronteras sexuales y raciales en San Salvador y Washington D.C.” publicado en Estudios sobre

postestructuralistas del poder, el discurso y la sexualidad (Youdell, 2004)— han investigado el despliegue de prácticas pedagógicas críticas de la reproducción de las culturas heteronormativas en las escuelas (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021; Youdell, 2011). Este tipo de investigaciones identifica que existen perfiles de docentes que están desarrollando acciones pedagógicas críticas de la heteronormatividad. Generalmente estos perfiles corresponden a docentes LGTBIQ+ o docentes heterosexuales que, en ambos casos, movilizan una conciencia crítica hacia las injusticias de sexo/género, motivados por sus historias de vida, por procesos de autorreflexión, autoformación y de activismo (Meyer et al., 2014; Richard, 2015; Goodrich et al., 2016; Helmer, 2016; Martino & Cumming-Potvin, 2011, 2014, 2017; Cumming-Potvin & Martino, 2018). De la misma forma, estas investigaciones identifican que las culturas heteronormativas impactan en las subjetividades docentes, movilizando miedos, inseguridades y percepciones de vigilancia constante, específicamente en aquellos docentes que declaran desarrollar acciones pedagógicas inclusivas de la diversidad sexual y/o cuestionadoras de las lógicas heteronormadas (Bishop & Atlas, 2015; Malins, 2016; Martino & Cumming-Potvin, 2011, 2014, 2017; Snapp et al., 2015; Kavanagh, 2016; Cumming-Potvin & Martino, 2018).

Por consiguiente, esta propuesta de investigación retoma los antecedentes mencionados y la propia experiencia del investigador (Harding, 1987) ligada a una docencia *Out of Closet* (Britzman, 1995a, 2002), asumiendo el supuesto de que en el sistema escolar chileno es posible encontrar determinados perfiles de docentes, en los que se configuran características subjetivas particulares, que les conducen a desarrollar resistencias pedagógicas a la heteronormatividad presente en las culturas escolares en las que se desempeñan. Asimismo, la evidencia internacional indica que las resistencias pedagógicas a la heteronormatividad emergen en condiciones y contextos escolares específicos (Cumming-Potvin & Martino, 2018; Dinkins & Englert, 2015; Martino & Cumming-Potvin, 2011, 2014, 2017), los que se vuelven necesarios de investigar para comprender en mayor profundidad y de manera holística, los posibles factores que posibilitan (o imposibilitan) la emergencia de dichas resistencias en el contexto chileno.

sexualidades en América Latina. De la misma forma, Felipe Rivas expone esta crítica en “Diga ‘queer’ con la lengua afuera. Sobre las confusiones del debate latinoamericano”. Por estas tensiones epistemológicas, se decide mantener visible la crítica a la importación teórica con un *queer* en cursiva en todo el documento.

La presente propuesta añade como elemento adicional de interés, el análisis de una posible incidencia de políticas educativas de inclusión en materia de sexualidades y géneros recientemente promulgadas por el Estado Chileno, en el desarrollo mismo de las resistencias docentes frente a la heteronormatividad. Estas políticas contemplan una serie de normativas y leyes que movilizan un discurso de inclusión de las personas LGTBI+ en el espacio escolar, desde una perspectiva de derechos humanos que responde a las sugerencias de organismos internacionales (Ley N° 20.370, 2009; Ley N° 20.609, 2012; Ley N° 20.845, 2015; Ley N° 21.120, 2018; Mineduc, 2017; ONU, 2012; UNESCO, 2016).

La existencia de estas políticas conlleva a preguntarse por su posible efecto en las escuelas, específicamente si se materializan en acciones pedagógicas concretas de los/las docentes del sistema educativo chileno. Dicho sistema escolar ha estado regido durante las últimas décadas por los principios de competencia, eficiencia y evaluación generalizada (Falabella, 2014, 2015; Aguilera, 2015), los cuáles coexisten con recientes discursos de inclusión educativa y diversidad (Rojas & Armijo, 2015; Armijo, 2018; Apablaza, 2018).

Respecto a esta posible incidencia de las políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual en las escuelas, investigaciones internacionales identifican tensiones en su implementación por parte de las instituciones escolares y sus actores. Tensiones que tienen que ver en el tipo de agencia desarrollada por docentes y directivos al momento de traducir las políticas inclusivas de la diversidad sexual y de género en acciones pedagógicas concretas en las escuelas y sus alcances para contrarrestar la heteronormatividad (Ferfolja, 2013; Kjaran & Lethonen, 2017). Junto con ello, se reconoce en estas políticas, la presencia de formulaciones discursivas limitantes y esencialistas para alcanzar una mayor justicia social para los sujetos LGTBIQ+ en las escuelas (Sauntson, 2013; Larsson, 2014; Liboro et al., 2015; Richard, 2015; Malins, 2016).

En Chile se vuelve necesaria una investigación que busque comprender en profundidad cuáles son y cómo se configuran las resistencias de los/las docentes frente a las culturas heteronormativas en las escuelas. Preguntarse por las características que constituyen estas resistencias se torna fundamental debido a que la literatura nacional e internacional da

cuenta de la existencia de una gran brecha de reconocimiento hacia las temáticas LGTBIQ+ en el currículum escolar y las prácticas pedagógicas e internas de las escuelas (Abbott et al., 2016; Castelar & Lozano-García, 2018; Ferfloja, 2013; Kjaran & Lehtonen, 2017; Nardi & Quarteiro, 2012; Rojas, Astudillo & Catalán, 2020). En adición a ello, diversos informes y estudios nacionales e internacionales señalan que niños/as/es y jóvenes LGTBIQ+ que estudian en ambientes heteronormativos y que son blanco de violencia homo/lesbo/transfóbica, reportan una menor participación en las actividades escolares, presentan mayores niveles de ausentismo y deserción escolar, y también, tienen resultados académicos inferiores a los de sus pares heterosexuales (Russo, 2006; UNESCO, 2016, 2020). Además, estas realidades tienen altos impactos negativos en sus trayectorias de vida, en términos de salud y bienestar emocional (Poteat & Espegale, 2007; Tomicic et al., 2016; Todo Mejora, 2016). Por lo tanto, interesarse por investigar las acciones pedagógicas que generan resistencias a estas realidades tiene una finalidad política imprescindible, debido a que se carece de información sobre prácticas educativas que busquen interrumpir y reconfigurar la reproducción de heteronormatividad (Pérez & Trujillo-Barbadillo, 2021), cómo también, existe escasa evidencia empírica sobre los impactos de la legislación y las políticas contra la discriminación referidas a la identidad de género y sexualidades en las escuelas (Rojas, Astudillo & Catalán, 2020; UNESCO, 2020).

Hasta la fecha en Chile hay escasos estudios publicados (Rojas et al., 2019; Catalán, 2018) que hayan investigado las acciones y posibilidades de crear espacios pedagógicos inclusivos de la diversidad sexual y críticos a la heteronormatividad en las escuelas. Estas investigaciones han identificado que la diversidad sexual constituye una temática que resulta ser socialmente polémica y amenazante en el terreno pedagógico, siendo abordada principalmente desde acciones que están fuera del currículum prescrito y asociada a perfiles de docentes jóvenes (Rojas et al., 2019). En el caso de docentes gays y lesbianas, al igual que en la evidencia internacional, estos profesores/as declaran una constante vulnerabilidad emocional y laboral, debido a que ellos/as se perciben vivir en condiciones de vigilancia y temor basados en los riesgos (reales o potenciales) asociados al conocimiento público de su sexualidad. Temores que se maximizan al incluir temáticas LGTBIQ+ en sus prácticas pedagógicas (Catalán, 2018).

Por las razones expuestas, resulta relevante investigar en profundidad las experiencias de docentes que han desarrollado un posicionamiento pedagógico crítico frente a la heteronorma, buscando comprender cómo ellos/as subjetivan las prácticas y discursos hegemónicos de la sexualidad y el género en sus escuelas, junto con otros discursos de saber/poder como son las políticas educativas. Esto permitirá explorar en las posibilidades de fuga respecto a la matriz heterosexista y homofóbica que se (re)produce en las escuelas e identificar información relevante que permita comprender las respuestas de cambio que, desde el sector educativo chileno, se han generado para remover los discursos restrictivos y normativos de la sexualidad. Así, se espera contribuir a una mayor justicia social-sexual y de reconocimiento para las personas LGTBIQ+ en los espacios escolares, situación que desde distintos sectores ciudadanos y organizaciones sociales ha sido un foco de demanda en los últimos años en Chile (Acuña & Montecino, 2014; Troncoso et al., 2019).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Teoría Queer y el campo educativo

El posicionamiento teórico de esta investigación tiene como punto de partida, la teoría *queer* en el campo educativo (Pinar, 1998). Dicha teoría o conjunto de teorías está ligada a las teorizaciones postestructuralistas del poder, el discurso y la sexualidad. Junto con ello se caracteriza por problematizar el poder de la cultura dominante para definir qué es lo normal y lo desviado respecto de las construcciones de normalidad, en los espacios educativos (Youdell, 2004). En particular, la presencia de la teoría *queer* en el campo de estudios educacionales se extiende en diversas investigaciones que son críticas de los discursos heteronormativos y que se alejan de las retóricas de la inclusión curricular, la diversidad y la tolerancia (Britzman, 1995a; Luhmann, 1998). De esta forma, se presenta como una postura teórica clave para la comprensión de inequidades y exclusiones en que las identidades de género y sexualidades son marcadores fundamentales.

Desde la teoría *queer* las identidades son el reflejo constitutivo de la fluidez discontinua, contingente y táctica de los discursos. Esto sugiere un sujeto subjetivado, pero no determinado, a través del poder productivo del discurso y de sus prácticas performativas

(Youdell, 2004). Como base epistemológica, la teoría *queer* moviliza los planteamientos de autores como Michel Foucault, Jaques Derrida, Gilles Deleuze y Félix Guattari, entre otros. Estos autores son retomados en la década de los '90 por distintas teóricas y activistas del posfeminismo o feminismo de la “tercera ola” en Estados Unidos y Europa (Sáez, 2005), como por ejemplo, Judith Butler. En virtud de estos antecedentes, se comienza a orientar el debate hacia la superación binaria y universalista de la comprensión de la existencia sexuada en las escuelas (Youdell, 2005).

a. Heteronormatividad

Desde la teoría *queer*, la sexualidad corresponde a una construcción social (Weeks, 1998), producto de relaciones de poder que la configuran y que inciden en la producción de los cuerpos e identidades sexuales (Foucault, 1976). Por consiguiente, la sexualidad configura un dispositivo político de reproducción normativa de carácter discursivo, cuyo funcionamiento se despliega mediante la producción de sujetos orientados hacia la correspondencia entre un sexo, un género y un deseo sexual hacia el sexo opuesto: *la matriz heterosexual* (Butler, 1990).

En esta matriz, la naturalización de la heterosexualidad y su construcción como régimen discursivo de verdad, necesita de la homosexualidad; y de las distintas expresiones existentes del deseo sexual como identidades de género posibles —su otro opuesto— sean estos la bisexualidad, transexualidad, intersexualidad, pansexualidad, el travestismo, entre otros. Específicamente, esta naturalización se realiza mediante la constante generación de significados excluyentes entre la heterosexualidad, que es el centro o punto de referencia y, todos esos otros opuestos relativos ella. Asimismo, dichos significados se inscriben en los cuerpos mediante un largo proceso histórico de naturalización performativa regulado y obligado por normas, las que producen la falsa ilusión de constituir a sujetos con identidades de sexualidad/género fijas y estables (Butler, 1990, 1993).

En esta perspectiva la heterosexualidad corresponde a una expresión discursiva históricamente construida y conceptualizada de la sexualidad humana (Foucault, 1976) que limita las posibilidades de existencia a las vidas y cuerpos que no responden a sus imposiciones y valoraciones jerárquicas (Rich, 1996; Rubin, 1989; Wittig, 1992). Dichas

limitaciones se materializan en diversas prácticas de regulación social, y concurren a hacer de la correspondencia entre sexo biológico (hombre/mujer), expresión social de género (masculino/femenina) y orientación sexual (heterosexual), como la norma de lo vivible, de lo esperado y de lo normal, manifestándose como una *heteronormatividad* en diversos discursos y espacios sociales (Warner & Berlant, 2002).

Asimismo, Foucault (1976) señala que toda instancia de producción discursiva, como es la sexualidad, supone silencios. Los silencios son parte de la misma producción del poder y su función muchas veces es prohibir y hacer circular errores e ignorancias sistémicas. Así, el silencio no puede entenderse como una simple omisión, sino como la producción misma de saberes claros e identificables que se han ido estructurando en relación con cuestiones de visibilidad o invisibilidad (Sedgwick, 1990).

2.2. Subjetivación y Resistencias

a. Michel Foucault

Foucault (1988) explica cómo los diferentes modos de objetivación cultural nos constituyen en sujetos, lo que él denomina procesos de *subjetivación* (Ball, 2012). La subjetivación implica un continuo constreñimiento del sujeto a las relaciones contingentes del poder históricas, políticas y culturales, pero no su determinación (Foucault, 1988). Como señala Ball & Olmedo (2013) “los factores contextuales históricos, políticos y económicos restrictivos son fundamentales para la comprensión de los límites del horizonte de posibilidades y prácticas a través de las cuales el sujeto se constituye activamente” (p. 88).

Son tres los modos de subjetivación que Foucault desarrolla en su trabajo. Primero están las subjetivaciones producto de la objetivación de distintos modos de investigación científica, como la biología, la economía o la lingüística. Estos modos discursivos producen tipos de sujeto inmersos en relaciones de significación. Un ejemplo de ello es el *sujeto productivo* desde el propio análisis de la ciencia económica (Foucault, 1988). Un segundo modo de subjetivación tiene que ver con la objetivación del sujeto mediante prácticas divisorias, aquí “el sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros. Este proceso lo objetiva” (Foucault, 1988, p. 3) En la *Historia de la Sexualidad*

volumen 1, Foucault muestra cómo el sujeto está sometido a relaciones de poder a través de tecnologías de sujeción que se ponen en juego en las instituciones. La sujeción y sometimiento a las relaciones de poder llevan al sujeto a ser individualizado, categorizado, clasificado, normalizado, vigilado y compelido a la autovigilancia. Como ejemplo de estas prácticas divisorias, Foucault menciona al loco, el cuerdo, el sano, el homosexual, el pervertido, la histérica (Foucault, 1976). El tercer modo de subjetivación tiene que ver con el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo en sujeto, desde un dominio discursivo y de poder particular, como por ejemplo *la sexualidad* (Foucault, 1988). Este modo de subjetivación es de particular interés en esta investigación, debido a que permite problematizar una concepción teórica en que los sujetos se reconocen a sí mismos como sujetos de sexualidad, la que en nuestra cultura no es neutral y está cargada de relaciones de poder jerárquicas (Rubin, 1989), normativas y excluyentes que se inscriben en los cuerpos como una matriz y un régimen político enmarcado por la heterosexualidad obligatoria (Butler, 1990; Wittig, 1992).

Pensar entonces el poder —o más bien las relaciones de poder— desde Foucault implica pensar en procesos productivos de sujeto, en una *subjetivación*. El concepto de subjetivación intenta enfatizar el carácter indeterminado e histórico de la subjetividad, en un compromiso activo del sujeto en su autoformación, en las operaciones sobre los propios cuerpos, sobre la propia conducta (Ball, 2012). Por tanto, el concepto de subjetivación desde Foucault sitúa al sujeto al interior de relaciones sociales complejas en que el poder juega un rol constitutivo (Ball, 2012). En este proceso productivo, el sujeto se somete a las relaciones de saber/poder, pero también se resiste a su determinación (Foucault, 1988).

Asimismo, desde el marco analítico de Foucault, el discurso constituye un concepto central para comprender los procesos de subjetivación. Foucault efectúa un cambio de la noción de poder soberano, que se tiene, se posee y se ejerce, hacia la noción de “poder disciplinario” (Youdell, 2006b). El poder disciplinario Foucault lo entiende como productivo y formativo del sujeto (Foucault, 1976, 1991). En *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Foucault describe el poder disciplinario de la siguiente manera:

Implica una coacción ininterrumpida, que supervisa los procesos de la actividad más que su resultado y se ejerce según una codificación que compartimenta lo más posible el tiempo, el espacio, el movimiento. Estos métodos, que hicieron posible el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que aseguraron la sujeción constante de sus fuerzas y les impusieron una relación de docilidad-utilidad, podrían llamarse las “disciplinas” (Foucault, 1991, p. 137).

Esta noción del poder asume una preocupación por el discurso y las prácticas discursivas. En esta dirección, Foucault entiende a los discursos como cuerpos de conocimientos que se toman como “verdad” y a través de los cuales vemos el mundo. Sin embargo, mientras que los términos de los discursos pueden ser tomados como reflejo de la “verdad”, de cómo son las cosas, para Foucault no lo son. Al contrario, los discursos corresponden a los reflejos del momento y los medios de producción de estas verdades (Youdell, 2006b).

Los discursos, según Foucault, llevan un significado y ciertas relaciones de poder. En consecuencia, “construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder” (Ball, 2012, p. 6). Por lo tanto, desde esta perspectiva foucaultiana, los discursos corresponden a prácticas. Respecto a ello, Foucault señala:

[Los discursos] son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan (...). Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención (Foucault, 1974 en Ball, 2012, p. 6).

En esta perspectiva, las posibilidades de significado y de definición están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. Por tanto, los significados surgen de las prácticas institucionales y de las relaciones de poder que incluyen, excluyen o desplazan otras combinaciones del discurso. En consecuencia, los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede

hablar, cuándo y con qué autoridad (Youdell, 2006b). De igual forma, las palabras y conceptos cambian de significado y de efectos según el discurso en el que se desarrollan. Por tanto, a partir del discurso se hace hincapié en los procesos sociales que producen significado. Específicamente, el campo educativo puede entenderse como un lugar en el que se generan ciertos discursos a partir de ciertas validaciones y exclusiones (Ball, 2012; Youdell, 2006).

Asimismo, Foucault describe el vínculo entre saber-poder al señalar al poder como algo intrínseco al discurso que circula a través de las minucias cotidianas de las prácticas discursivas (Youdell, 2006b). Al respecto, Foucault *en La Historia de la Sexualidad, la voluntad del saber* señala:

El poder está en todas partes, no porque lo abarque todo, sino porque viene de todas partes. El poder no es algo que se adquiere, se toma o se comparte algo a lo que uno se aferra o que se deja escapar; el poder se ejerce desde innumerables puntos, en la interacción de relaciones no igualitarias y móviles (Foucault, 1976, p. 86).

Según Foucault el poder no es simplemente una fuerza represiva ejercida o promulgada por un individuo o el Estado nacional, sino que se despliega de forma improvisada a través de microcircuitos de prácticas discursivas en circunstancias históricamente contingentes, en las interacciones cotidianas de las personas y en las prácticas de las instituciones (Youdell, 2006b). Además del concepto de poder disciplinario Foucault apunta a una serie de “disciplinas” o “tecnologías” reguladoras a través de las cuales éste opera (Foucault, 1976, 1991). Ejemplo de ello son la clasificación de los cuerpos, el salón de clase, la fila de pupitres, el control de la actividad y distribución del tiempo, la pedagogía, la elaboración del acto, el cuerpo y el gesto (Foucault, 2001; Youdell, 2006b). Asimismo, la observación o la vigilancia sustentan estas tecnologías: el estudiante, el profesor y la escuela están sujetos a la mirada del siguiente, y todos están sujetos a la mirada del Estado. A su vez, y tal vez sea lo más significativo, esto da lugar a la auto-vigilancia del individuo observado, examinado y juzgado, cuya actividad es controlada (Youdell, 2006b).

Esta reformulación del poder discursivo y disciplinario sugiere que el poder y el conocimiento están entrelazados. El poder es un efecto del conocimiento y el despliegue discursivo de sus “verdades”. De hecho, es en el discurso donde el poder y el conocimiento se unen (Foucault, 1976). Esta noción de poder es fundamental para la comprensión que Foucault tiene del sujeto (Youdell, 2006b).

Por lo tanto, para Foucault el sujeto se constituye a través del poder productivo de las prácticas discursivas (Foucault, 1988). Como señala Youdell (2006b), Foucault toma prestada la noción de sujeción de Althusser para sugerir que la persona es a la vez sujeto y sometida a las relaciones de poder a través del discurso. Los procesos de subjetivación están presentes en la obra de Foucault, en *Vigilar y Castigar* (1991) y en la *Historia de la Sexualidad, La voluntad del saber* (1976). En ellos, Foucault muestra cómo la persona está sometida a las relaciones de poder al ser individualizada, categorizada, jerarquizada, normalizada, vigilada e incitada a la autovigilancia (Youdell, 2006b). La subjetivación se pone en juego en instituciones como la escuela. En ella se improvisan, citan y se hacen circular marcos discursivos y tecnologías disciplinarias que convierten a los sujetos en relaciones de poder (Youdell, 2006b).

De esta forma, el concepto de subjetivación, entendido como un proceso productivo atravesado por el poder, refiere a las dinámicas de devenir sujeto, a la configuración de la identidad y del autoconocimiento de sí mismo. Este proceso desde la perspectiva foucaultiana esbozada aquí, siempre es provisional, abierto al cambio e implica resistencias (Ball & Olmedo, 2013). Dicho de otro modo, los procesos de producción de subjetividad, siguiendo a Foucault, suponen resistencias. Las resistencias, según Foucault, hay que entenderlas como una paradoja constitutiva del mismo poder: “donde hay poder hay resistencia” (Foucault, 1976, p. 116). En esta perspectiva poder y resistencia son indisolubles. Por lo tanto, las resistencias según Foucault (1988) corresponden a luchas transversales que no se limitan a un tipo de gobierno, de economía o país. Éstas tienen como objetivo de lucha, los efectos del poder sobre los sujetos y sus cuerpos. Asimismo, son luchas inmediatas, donde los sujetos critican las instancias de poder que buscan ejercer acción sobre ellos. Las resistencias también cuestionan el status del individuo, movilizándolo el derecho a devenir diferentes alejándose de determinismos. En concreto, corresponden a instancias de oposición a los efectos del poder vinculados

con el saber (Foucault, 1976, 1988). Estas oposiciones se pueden expresar en resistencias contra la categorización, la esencialización, las representaciones universalistas en base a los regímenes de saber de la sexualidad (Foucault, 1976), como también, a las fabricaciones performativas que promueven las políticas neoliberales que modelan los sistemas educativos actuales (Youdell, 2011; Ball & Olmedo, 2013).

Las resistencias, por tanto, son parte del mismo proceso de subjetivación. El poder que circula es ejercido sobre los individuos, los busca someter y producir como sujetos. Junto a ello, los individuos se atan a su propia identidad mediante el conocimiento de sí mismos. Sin embargo, en Foucault no hay determinismo, sino que existe la posibilidad de des-identificarse de ciertas posiciones de poder que buscan someter (Foucault, 1988).

En *Historia de la Sexualidad* (volumen 2, *El uso de los placeres* y volumen 3, *El cuidado de sí*) la atención de Foucault se centra en la potencialidad de los sujetos subjetivados para ser de otra manera. Aquí la estética, el cuidado de sí mismo y las tecnologías del yo sugieren dichas posibilidades de ser de otra manera —no necesariamente como resistencia— a través de las prácticas autoconscientes de los sujetos, aunque estos sujetos lleguen a ser a través de la condición de sujeción o subjetivación (Youdell, 2006b). Sin embargo, Foucault propone estudiar las formas contemporáneas del poder que producen modos de subjetivación, a través del examen de las prácticas de resistencia de los sujetos contra los diferentes tipos de poder (Foucault, 1988). Con respecto a esta premisa, Ball & Olmedo (2013) indican que es posible explorar en las distintas posiciones discursivas que movilizan los sujetos (docentes) para resistir a las relaciones de poder. Estos autores señalan que explorar en la subjetivación docente en un marco de políticas educativas de rendición de cuentas (*accountability*), permite dar cuenta de determinadas prácticas de resistencia docente al poder que movilizan estas políticas. En dicha perspectiva, estudiar las subjetivaciones posibilita identificar tres posiciones discursivas de sujetos que expresan: en primer lugar, una reflexividad crítica, un posicionamiento y una autodefinición ante los discursos de poder (modos de pensar), es decir “cuando el docente comienza a buscar respuestas a las preguntas sobre el cómo del poder dentro y alrededor de él, el cómo de sus creencias y prácticas” (Ball & Olmedo, 2013, p. 91). En segundo lugar, un devenir constante, que permite dar cuenta de los intentos por producir nuevos significados y acciones en contextos con limitaciones estructurales y discursivas (modos de actuar). Y, finalmente, los efectos/costos de las imposiciones del poder, las que se

experimentan tanto a nivel simbólico como físico en los sujetos, en una *emocionalidad* (modos de sentir). Llegando incluso a ser una búsqueda de libertad dolorosa y ontológicamente insegura (Ball, 2003a; Ball & Olmedo, 2013).

b. Giles Deleuze & Felix Guattari

De manera similar Félix Guattari señala que la producción de subjetividades individuadas y sociales se producen a partir de mecanismos de sujeción promovidos por el capitalismo global mediante procesos descentrados (Guattari & Rolnik, 2006). La subjetividad, según Guattari, es producida por agenciamientos de enunciación y su entrecruzamiento, enredo o ensamblaje con otros campos discursivos y materiales. Éstos “enredos”, implican el funcionamiento de máquinas de expresión que pueden ser de naturaleza extra-personal o extra-individual (sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, medios de comunicación de masas); así como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infrapersonal (sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, modos de producción de ideas, sistemas corporales).

El uso de la idea de red o ensamblaje, extraída de la obra de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1983, 2008), se vuelve útil en esta propuesta de tesis, para conceptualizar el terreno de la educación y su cruce con los discursos de la política educativa, de lo económico, de lo semiótico, de lo social, de las disposiciones organizativas de la escuela, las prácticas cotidianas que se producen en ella, las resistencias, afectos y emociones que movilizan sus actores (Youdell, 2011). Deleuze y Guattari (1983), sugieren que son precisamente las particularidades de las formas en que estos componentes se unen o ensamblan, los que son necesarios de mapear para entender un ensamblaje particular. Según Youdell (2011), esta forma postestructural de comprender la articulación de las relaciones de poder está recibiendo cada vez más atención entre los estudiosos de la educación, en su aplicación para comprender el funcionamiento de determinadas disciplinas educativas y prácticas pedagógicas en contextos escolares particulares. Por lo tanto, pensar en un “ensamblaje educativo” se vuelve útil en esta propuesta de investigación debido a que contribuye a reconocer el vínculo de los significados entre una variedad de ordenes discursivos y cómo éstos enmarcan a la educación y el devenir de los sujetos, lo que, al mismo tiempo, permite interrogar estos órdenes y sus interconexiones.

En esta perspectiva, para Deleuze y Guattari (1983), la afectividad es en sí misma un rasgo de lo político; es un lugar y un momento de la política. Estos autores en su propuesta “rizomática” ponen en primer plano las afectividades, intensidades, deseos y flujos de energía que superan los órdenes simbólicos imperantes. Una política rizomática, según ellos, se ocupa precisamente de perseguir las afectividades, intensidades, erupciones y líneas de fuga de los cuerpos que son antijetivación o que se resisten a la determinación (Youdell, 2011).

Deleuze y Guattari (2008) entienden las afectividades como erupciones y flujos de sensaciones e intensidades corporales, y los encuentros entre estas erupciones y flujos entre los cuerpos, como estar más allá o antes de la subjetivación. En este sentido, su pensamiento es antijetivo, ofreciendo formas de pensar y sentir que pueden escapar a los límites de la subjetivación. Para esta propuesta de investigación, situar las afectividades —entendidas como flujos de emociones, sensaciones y deseos que atraviesan el cuerpo—, implica considerar cómo éstas moldean (junto con las normas) las subjetividades y las superficies de los cuerpos (Ahmed, 2015).

Guattari & Rolnik (2006) indican que a la producción maquinista de subjetividades se le opondría la idea de que es posible desarrollar modos de subjetivación singulares, los que él denomina “procesos de singularización” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 29). Según los autores, estos procesos de singularización, corresponden a maneras de resistencia y rechazo a los modos de codificación preestablecidos, a los modos de manipulación y de control. El rechazo por parte de los sujetos implicaría la construcción de modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción de creatividad, en una singularización existencial que coincide con el deseo. El deseo de esta forma se refiere a un determinado gusto por vivir, a una voluntad de cambiar los valores que son impuestos, tanto de manera individual como colectiva, lo que denominan como *revoluciones moleculares*. Estas últimas tienen un alcance político —sin importar la escala en que se presenten— debido a que tienden a cuestionar el sistema de producción hegemónico de subjetividad (Guattari & Rolnik, 2006).

c. Judith Butler

Desde teorizaciones feministas postestructurales, la subjetivación no es una abstracción desligada de cuerpos, prácticas y experiencias particulares. Ejemplo de ello, es la noción de subjetivación de Judith Butler, quien retoma las ideas de Michel Foucault y su cruce con la noción de lo performativo del discurso que toma de la obra de Austin y Derrida (Youdell, 2006b).

Al retomar la noción de discurso desde Foucault, para Butler (1997b), en su texto *Mecanismos psíquicos del poder*, la subjetivación corresponde a un efecto de las relaciones de poder presentes en los discursos. Sin embargo, esta constitución está simultáneamente enredada con la producción de relaciones discursivas de poder. La subjetivación, para Butler, se lleva a cabo a través de prácticas discursivas, por tanto, comprender lo performativo del discurso constituye una herramienta fundamental para comprender los efectos constitutivos de las prácticas discursivas (Youdell, 2006b).

Al respecto, según Butler, lo performativo es “un conjunto heredado de voces, un eco de otros que hablan como el “yo” ” (Butler, 1997b, p. 25) y es, por tanto, siempre citativo. Es decir, los discursos son contextuales, hablados dentro de una cadena de significación, imbuidos de usos anteriores y futuros y abiertos a cambios y disputas (Youdell, 2006b). Ejemplo de esto es la constitución performativa referida al género. Aquella constitución, Butler la entiende como productiva solo en la medida en que es derivada de los conocimientos o discursos ya existentes (Butler, 1990). Por ejemplo, llamar a una niña “niña”, solamente funciona porque lo que significa “niña” deriva de los discursos existentes en un tiempo y cultura particular que han sido citados repetitivamente (Youdell, 2006b).

La performatividad discursiva tiene que tener sentido para funcionar; los discursos tienen que ser reconocibles en los entornos y momentos en los que se despliegan (Youdell, 2006b). Ésto sugiere que las performatividades discursivas pueden limitar las posibilidades de subjetivación de los sujetos en el ámbito escolar (estudiantes, niños, niñas, profesores, profesoras) al mismo tiempo que las constituyen (Youdell, 2006b). En ese sentido, lo performativo se refiere a los efectos de las prácticas discursivas o, dicho

de otro modo, a la inscripción en los cuerpos y materialización de aquello que nombran (Butler, 1993). Específicamente, sobre la performatividad del discurso Butler señala:

La performatividad discursiva parece producir lo que nombra, promulgar su propio referente, nombrar y hacer, nombrar y hacer (...) En términos generales, un performativo funciona para producir lo que declara (Butler, 1993, p. 107).

En determinados contextos, como por ejemplo la escuela, esta noción productiva de la performatividad del discurso puede llegar a describir a sujetos preexistentes mediante el propio acto de su designación. Ejemplo de ello es el niño y la niña, el alumno/a con necesidades educativas especiales, el alumno/a con dificultades en su comportamiento, el buen profesor o buena profesora (Youdell, 2006b). Así, los performativos discursivos suelen considerarse y utilizarse de tres formas distintas: Primero, en el lenguaje hablado y escrito. Esto puede ser a través de la denominación directa de categorías sociales y biográficas (como niña, niño, estudiante, profesor, profesora) o de sus supuestas características (inteligente, superdotado, de mal comportamiento, amanerado, homosexual), que en algunos marcos discursivos se relacionan mutuamente con categorías sociales y biográficas (Youdell, 2006b). Segundo, los performativos discursivos pueden desplegarse implícitamente a través de imágenes de personas en fotografías, registros publicitarios o páginas web. También, a través de gestos corporales, adornos y actitudes que se realizan con el cuerpo. Tercero, los performativos discursivos pueden desplegarse a través del silencio, de lo que no se dice y lo que no se hace. Ejemplo de ello, es cuando un estudiante es ignorado por un docente o por otros/otras estudiantes, cuando su diferencia (cultural, de piel, de identidad de género u orientación sexual) se percibe, pero no es reconocida. De esta forma, silencios y omisiones tienen efectos porque siguen citando discursos (Youdell, 2006b).

Igualmente, Butler sostiene que el sujeto debe estar constituido performativamente para tener sentido como sujeto (Youdell, 2006a). Este aparente sujeto previo, es un artefacto de su constitución performativa. Respecto a ello, Butler sugiere que “llamarse por un nombre es una de las condiciones por las que se constituye un sujeto en el lenguaje” (Butler, 1993b, p. 326). Por lo tanto, esta denominación es un requisito previo para ser

reconocible como sujeto (Youdell, 2006). Lo anterior tiene enormes implicaciones para la educación, ya que insiste en que nadie es necesariamente nada y, por lo tanto, lo que significa ser un profesor, un estudiante, podría abrirse a un replanteamiento radical (Youdell, 2006).

En síntesis, los sujetos de sexo/género son producidos como sujetos a través del discurso. En el ejemplo de Butler, la niña se convierte en “niña” mediante el lenguaje y sus prácticas culturales (Butler, 1990). La “niña” debe citar continuamente (consciente o inconscientemente) estas citas, si quiere seguir siendo inteligible como sujeto. En este sentido, el sujeto que llega a serlo a través de los procesos de subjetivación, es necesariamente autoencarcelado (Butler, 1997b).

Los usos performativos del lenguaje que no tienen sentido al interior de los discursos que enmarcan la escolarización, o bien que son contrarios a los discursos institucionales imperantes, pueden fracasar o actuar para constituir un sujeto fuera de los límites de la aceptabilidad como estudiante o profesor/a. Por lo tanto, según Youdell (2006b) en referencia a las propuestas de Butler, esta comprensión de la subjetividad continua de los sujetos a través de la performatividad discursiva permite ver cómo las escuelas están impregnadas de exclusiones y de constreñimientos respecto de lo que el estudiante-sujeto (y también profesor/a) puede o no ser. Estas ideas demuestran que la condición de sujeto que escapa a las citas hegemónicas tienen un costo.

Agencia discursiva: una forma de resistencia

Judith Butler (1993) propone una política performativa en la que imagina que los discursos adquieren nuevos significados y circulan en contextos de los que han sido excluidos, ya que los sujetos participan en una política deconstructiva que interviene y desestabiliza los significados hegemónicos (Youdell, 2006a, 2006b). Al respecto, Butler propone la existencia de diversas posibilidades de apropiación y resignificación de los discursos de saber/poder normativos, capaces de poner en evidencia a la constitución del sujeto en el discurso (Butler, 1993). Asimismo, desde Butler y su propuesta sobre la performatividad, podemos recalcar la capacidad que la autora le asigna al sujeto para transformarse en parte activa de los procesos de subjetivación, desde estrategias identitarias (performatividades) que inauguran nuevas posibilidades de constitución de la

subjetividad, impredecibles desde el punto de vista de los discursos que regulan en un momento el campo de la legitimidad social (Pérez, 2005).

Para Butler (1993, 1997b), lo performativo es un aspecto de la subjetivación: A través de la expresión (decir) y el hacer, el sujeto se constituye. En esta línea de la subjetivación, una contribución clave de Butler retomando a Foucault (1976) es su planteamiento de que si bien determinados discursos prevalecen y perduran en algunos contextos, ningún discurso está garantizado. Por consiguiente, Butler también insiste en el potencial de los significados de los discursos para cambiar y deshacerse. De esta forma, Butler interpela al sujeto determinado que es el producto del discurso, el que a menudo se considera que carece de agencia, específicamente debido a su continua constitución en el discurso. Por el contrario, concibe al sujeto como un agente que actúa con intención en un esfuerzo por hacer que ocurran cosas concretas (Youdell, 2006b).

Al respecto, Butler (1997a) se basa en la idea de que el discurso y sus efectos performativos ofrecen un potencial político. Al respecto, Judith Butler habla de la agencia discursiva para pensar cómo el sujeto subjetivado podría actuar políticamente. Según la autora, la agencia es discursiva porque se promulga en la toma y despliegue del discurso. De esta forma, la agencia como un efecto de poder, está limitada pero no determinada por el discurso. Por lo tanto, en el relato de Butler sobre la sujeción, sigue existiendo la posibilidad de una comprensión específica de la intención y de la agencia. El sujeto que es interpelado puede, a su vez, interpelar a otros, es decir, el sujeto constituido performativamente tiene “agencia lingüística” (Butler, 1997a):

Porque el albedrío del sujeto no es una propiedad del sujeto, una voluntad o libertad inherente, sino un efecto del poder que está limitado, pero no determinado de antemano. Como agencia de un sujeto postsoberano, su operación discursiva está delimitada de antemano, pero también está abierta a una nueva delimitación inesperada (Butler, 1997a, p. 139-140).

La agencia lingüística de este sujeto interpelado performativamente está, por tanto, habilitada y restringida simultáneamente a través del discurso. Este sujeto conserva la

intención y puede intentar realizarla mediante el despliegue de prácticas discursivas. Sin embargo, la eficacia de este despliegue nunca está garantizada debido a la citabilidad e historicidad de las prácticas discursivas (Youdell, 2006b). Butler sugiere que estas prácticas insurreccionales implicarían:

Descontextualizar y recontextualizar los términos a través de actos radicales de apropiación indebida pública, de manera que la relación convencional entre interpelación y significado puede volverse tenue e incluso romperse con el tiempo (Butler, 1997a, p. 100).

Insiste, siguiendo a Foucault, en que los significados sedimentados de los discursos duraderos e imperantes pueden ser desestabilizados y resignificados o reinscritos. Y que los discursos subordinados, desautorizados o silenciados pueden desplegarse en contextos de los que han sido excluidos y cobrar sentido. En este sentido, la resignificación o reinscripción no es simplemente un volver a hacer, sino una inversión o un hacer (Youdell, 2006b). Esta agencia discursiva se vuelve un ejemplo de resistencia a explorar, para identificar qué nuevos significados ponen a circular los/las docentes que se oponen a la heteronormatividad en las escuelas.

En síntesis, para Judith Butler los sujetos están discursivamente constituidos y restringidos. Al mismo tiempo que despliegan una agencia discursiva, actúan dentro de los límites de acción de la subjetivación (Youdell, 2006b). Por tanto, al interrogar y hacer visibles los procesos de subjetivación que constituyen a profesores/as, se vuelve útil explorar en el potencial de la política performativa de Butler o su política de subjetivación. La comprensión de estos procesos contribuye a reconocer dónde las intervenciones discursivas podrían permitir que los nuevos discursos se hacen inteligibles o qué tipos de discursos hegemónicos persistentes se pueden desestabilizar dentro de los contextos escolares (Youdell, 2006a, 2011).

2.3. Subjetivación y Resistencias: ensamblaje material, afectivo, emocional

La pregunta por el sujeto ha precipitado recientemente desde la filosofía al campo educativo y de la Teoría Social (Youdell, 2019; Energici & Schöngut, 2022) Autores claves y descritos en el apartado anterior son Michel Foucault (1988), Gilles Deleuze (2015) y Judith Butler (1997b) quienes revisan las posibilidades de constitución de un sujeto. Parte importante de las contribuciones de estos autores/as consiste en establecer que la interioridad, como atributo esencial del sujeto moderno, es siempre una exterioridad que se pliega y se produce en el sujeto mismo (Foucault, 1988; Deleuze, 2015).

Según Energici & Schöngut (2022) los abordajes modernos de la subjetivación se han focalizado en el ámbito institucional, al poner el foco en la relación saber/poder descritas por Foucault. Específicamente, respecto de la noción de sujeto desarrollada en la obra *las tecnologías del yo* (Foucault, 1990) y *las artes de la existencia* (Foucault, 1976). En general se han favorecido los estudios o campos de investigación que articulan los procesos de subjetivación en esta lógica y que apelan a la producción de subjetividad a partir de una relación siempre compleja e inacabada desde uno o varios códigos morales de carácter discursivo (Energici & Schöngut, 2022).

En esta línea, se han levantado críticas al determinismo discursivo imperante en las teorizaciones postestructuralistas que explican la constitución de subjetividades (Youdell, 2011). Dichas críticas señalan que los procesos de subjetivación no son solo una simple imposición de normas sobre el sujeto, sino que también, hay una producción activa por parte de éstos a partir de las intersecciones entre sus distintos mundos sociales, sistemas de pertenencia y contradicciones del mundo social en el que habitan (Armijo, 2019; Youdell, 2019). En esta perspectiva, durante el siglo XX, desde las ciencias sociales se han desarrollado diversas líneas de investigación que conceptualizan a las emociones no solamente como parte de un fenómeno individual anclado en la biología de los sujetos, si no como parte de fenómenos sociales resultantes de lógicas constructivistas de significación e interpretación (González & Vilas, 2021). Esto ha favorecido que se haya ampliado el foco biomédico en el estudio de las emociones y se las conecte con la acción tanto individual como colectiva (Ver Tabla).

Tabla 1: *Campos de estudio sobre las emociones en las ciencias sociales (siglo XX)*

Perspectiva epistemológica	Características y objetivos
Socioconstruccionismo	Libera a las emociones de su explicación anclada en la biología del propio individuo. Énfasis en el contexto cultural.
Psicología social discursiva	Centra su análisis de las emociones desde su formulación en el lenguaje.
Estudios culturales de las emociones	Proponen a la variabilidad cultural y la atribución emocional que puede tener un amplio espectro de interpretación en función del contexto. Encaminan la emergencia del Giro Afectivo (<i>Affective Turn</i>).
Emocionologías	Uso de perspectiva histórica para referirse a los modos en que la gente de una cultura particular identifica y reconoce emociones. Concepto creado por Peter Stearns y Carol Z. Stearns (1985).
Sociología Interpretativa	Explicita que las emociones tienen una relación determinante con las estructuras sociales.
Sociolingüística de las emociones	Moviliza la idea de que el pensamiento se estructura en términos de lenguaje (De Saussure, 1987). Así, las emociones existen previas a impactar el lenguaje y no son construidas en éste, sino que expresadas a través de él.
Estudios feministas de las emociones	El feminismo propone una adaptación del binario razón-emoción, la problematización de la asociación de la emoción con lo femenino y de la razón con lo masculino y, también, el concepto de experiencia como fuente productora de conocimiento.

Fuente. Elaboración propia a partir de Lara & Enciso, (2013); González & Vilas, (2021)

Recientes publicaciones y tendencias investigativas feministas muestran un interés renovado por estudiar el rol de los afectos, las emociones y la corporalidad en la constitución del sujeto (Solana, 2017). Como parte de ellas, se encuentran los campos de estudio identificados como “nuevos materialismos” y el llamado “giro afectivo”, los cuales tienen en común ofrecer una nueva lectura del cuerpo y su entorno. También, ambos rechazan el pensamiento dicotómico que prioriza la razón sobre las dimensiones somáticas y sensoriales. En definitiva, ambas se presentan así mismas como ontologías

que responden a las limitaciones y excesos discursivos del construccionismo social presente en los estudios críticos, poscríticos, feministas, *queer* y postestructuralistas (Solana, 2017). Asimismo, ambos grupos de estudio ponen renovada atención en las definiciones de los términos “afecto”, “emoción” y “sentimiento” (Neary et al., 2015).

Por un lado, los “nuevos materialismos” (*New Materialism*) corresponden a un grupo de estudios desde los cuales se ha señalado que las aproximaciones a la subjetividad han sido demasiado lingüísticas y, por tanto, descuidan las condiciones materiales y empíricas que las constituyen (St. Pierre, 2015). Igualmente han recalcado que la subjetividad no es irreductible a un código moral o discursivo (Blackman & Venn, 2010). Por consiguiente, este conjunto de reflexiones tienen en común el apostar por producir conocimientos que no reproduzcan las divisiones entre lo material e inmaterial. Al contrario, los “nuevos materialismos” introducen una reivindicación de las ciencias naturales y de los avances científicos del siglo XX y XXI para entender a la materia —tanto orgánica como inorgánica— desde su naturaleza compleja, generativa, mutable, dinámica, resiliente y capaz de auto-crearse (Coole & Frost, 2010; Haraway, 1994). Así, desde una perspectiva neomaterialista sería incorrecto concebir a la materia como una mera construcción social y se vuelve necesario dejar de pensar a los cuerpos como un efecto exclusivo del lenguaje y de sus representaciones sociales. En consecuencia, el cuerpo, afectos y emociones son mucho más que discursos inscritos en la materialidad⁴ (Hird, 2004).

Por otro lado, los estudios que sitúan el rol del afecto y las emociones en las ciencias sociales han cobrado relevancia. Esta tendencia ha sido reconocida en las academias anglosajonas como el “giro afectivo” (*the affective turn*). Tales estudios han provocado un movimiento epistémico que asume que los cambios en las formas de relacionarse de los sujetos están atravesados por las emociones, afectos, sentimientos y, también, la corporalidad (Lara & Giazú, 2013). Este campo de estudios combina la teoría psicoanalítica, la teoría del actor red, los estudios feministas y las teorías postestructurales (Ahmed, 2015; Solana, 2017) comprendiendo los afectos como la capacidad/fuerza de los cuerpos de afectar y ser afectados. Asimismo, como fuerzas corporales, los afectos

⁴ Autoras que se posicionan desde los nuevos materialismos señalan la existencia de una paradoja presente en sus desafíos teóricos. Esta paradoja consiste en que para ocuparse del estudio de lo material, hay que recurrir inevitablemente a algo inmaterial, como lo es el lenguaje, el pensamiento, los conceptos, los valores. Así, al intentar hablar de la materia, al mismo tiempo, se distancia de ella cuando se le analiza y describe (Solana, 2017).

pueden movilizar la acción individual o, por el contrario, inhibirla (Gregg & Seigworth, 2010). También, y aunque se trata de un tema en discusión, ciertas investigaciones del giro afectivo enfatizan en que el afecto no es sinónimo de emoción. Los afectos, en tanto resultado de la experiencia sensorial mediada por la materialidad, son fenómenos no conscientes, no verbales y remiten a intensidades o excesos inconscientes no estructurados por las normas sociales (Massumi, 2002 en Solana, 2017). En esta perspectiva, los afectos nunca pueden ser completamente traducibles ni representables por el lenguaje, sino que, lo exceden. Sin embargo, los afectos solo adquieren un contenido semántico cuando se convierten en emociones, es decir, cuando se les codifica y narra según las normas sociales y culturales existentes en determinado lugar y tiempo histórico (Clough, 2008). Sin embargo, no todas las investigaciones que se ubican en este campo (giro afectivo) hacen referencia a dichas divisiones. Por ejemplo, Sara Ahmed señala que la división afecto/emoción es el resultado de una invención y actividad teórica del giro afectivo (Solana, 2017). Para efectos de esta tesis se acogerá a la utilización de una concepción ampliada de las emociones, que incorpora en ella a los afectos y sentimientos.

Tabla 2: *Definiciones conceptuales*

Concepto	Definición desde el Giro Afectivo y los Nuevos Materialismos
Afecto	Sensación corporal pre discursiva.
Sentimiento	Experiencia personal (el cómo se vive/experimenta la sensación, el afecto).
Emoción	Denominación lingüística de los sentimientos bajo esquemas discursivos asociados a cargas valorativas y culturales.

Fuente. Elaboración propia a partir del artículo de Nery et al., (2015) y Youdell (2011).

En síntesis, las investigaciones que incorporan el rol de la materialidad y las afectividades destacan por poner en tensión el imperialismo discursivo de las ciencias sociales y situar el rol de la materialidad del cuerpo desde un posicionamiento epistémico que intenta problematizar las divisiones materiales/simbólicas y sus inscripciones en la corporalidad (Grecco & Stenner, 2008 en Lara & Giazú, 2013). Por lo tanto, este grupo de investigaciones ha contribuido al estudio de la subjetivación enfatizando en la

comprensión no determinista del cuerpo, las subjetividades y su ensamblaje con las emociones (Arfuch, 2015; Clough, 2008). En paralelo, junto con los feminismos, han denunciado que el sujeto supuestamente neutro de las disciplinas académicas no es otra cosa que el posicionamiento o lugar de enunciación de un sujeto masculino, generalmente europeo, blanco y heterosexual (Haraway, 1994). Incluso Michel Foucault ha sido acusado de no dar cuenta de la especificidad con que se gobierna y se disciplinan los cuerpos femeninos o de aquellos que se escapan a las hegemonías culturales (Bartky, 1988; Hekman, 2014 en Energici & Schöngut, 2022).

A raíz de estas tensiones, ha comenzado a (re)aparecer una ontología que vincula lo social y lo natural, la mente y el cuerpo, la sensación, la percepción, lo cognitivo y lo afectivo, basados en conceptos como ensamblaje, flujo, turbulencia, emergencia, devenir y relacionalidad para entender los procesos de subjetivación (Energici & Schöngut, 2022; Deleuze, 2015; Guattari & Rolnik, 2006). Igualmente, se ha apuntado al rol del cuerpo sexuado, las emociones y el deseo (Ahmed, 2015; Zembylas, 2019) como parte de ensamblajes híbridos que dan forma y moldean los procesos de subjetivación.

a. Emociones: objeto de estudio para la subjetivación y resistencia

Energici & Schöngut (2022) proponen pensar la subjetivación en relación agonística e inacabada, pero no reducirla a un código moral o discursivo, sino como un campo de tensiones de diversa naturaleza. Al retomar las teorizaciones de Deleuze & Guattari (2008), Energici & Schöngut (2022) sugieren que la subjetivación es un campo de múltiples elementos conectados; en una diversidad de vínculos heterogéneos. Por tanto, en los análisis no se deberían considerar de manera diferencial a los asuntos biológicos, psicológicos, sociales y económicos. En contraposición, los autores plantean que la subjetivación es la resolución o el trabajo constante del sujeto acerca de distintos asuntos, algunos morales y éticos, otros estéticos, materiales y biológicos, que “en su modo de abordarlos se ensamblan en híbridos subjetivantes” (Energici & Schöngut, 2022, p. 107). De esta forma, la subjetivación correspondería a un proceso tensionado por elementos que en su constitución misma son de carácter híbrido. En esta dirección, proponen pensar los procesos de subjetivación a partir de tensiones asociativas entre las distintas dimensiones que influyen en su producción.

Pensar la subjetividad en esos términos pone en tensión a lo lingüístico o discursivo con

otros asuntos. Es decir, las tensiones pueden ser morales, normativas, realizadas y reproducidas a partir de textos o discursos (Foucault, 1988; Ball, 2012). Sin embargo, los procesos de subjetivación además de estar implicados en relaciones de poder discursivas, están implicados en relaciones de afectación con cuerpos y materias (Ahmed, 2015; Blackman & Venn, 2010; Guattari & Rolnik, 2006). En este sentido, el pensamiento postestructuralista ha abierto la puerta a considerar la importancia del contexto sociopolítico en la construcción de las subjetividades, al poner el acento en las dimensiones culturales y discursivas de la experiencia (Energici & Schöngut-Grollmus, 2022). Sin embargo, no hay que descuidar que estas experiencias se sienten y se encarnan (Ahmed, 2015; Zembylas, 2019).

Por lo tanto, una vía para pensar los procesos de subjetivación en cuerpos de sexualidades no hegemónicas (LGTBIQ+), puede ser el enfocarse en asuntos menos institucionales y más cotidianos. Como señalan Energici & Schöngut-Grollmus (2022), asuntos o materias que tanto social como académicamente han sido considerados irrelevantes o accesorios, podrían analizarse como objetos para comprender las formas de subjetivación. Respecto de ello, en las ciencias sociales, las emociones han sido consideradas como fuentes de información que le permiten al sujeto realizar evaluaciones de la realidad, alterar las motivaciones, funcionando como motivadoras de la acción (Ekman, 2004; Elster, 2010 en González & Vilas, 2021). En esta dirección, los estudios feministas hacen hincapié en el papel que desempeñan las emociones en las maneras en que conocemos el mundo, los valores que tenemos y las relaciones que desarrollamos con los demás (Ahmed, 2015; Campbell, 1994; hooks, 1994).

Por su parte, las teorizaciones feministas han generado una crítica a la psicologización y privatización de las emociones. En particular, cuestionan que las emociones, los sentimientos y los cuerpos se opongan a la cognición, la racionalidad y la mente (Ahmed, 2015; Arfuch, 2015; Clough, 2008; Haraway, 1994). Esta crítica se aplica, por ejemplo, a los discursos sobre la gestión de las emociones y la inteligencia emocional, ya que estos reforzarían las jerarquías de poder existentes y el status quo de los estereotipos sobre el papel del afecto en la educación (Zembylas, 2005). Asimismo, tales discursos se han convertido en una tecnología de escolarización y se unen a otras tecnologías disciplinarias para funcionar como un modo de normalización (Apablaza, 2022; Zembylas, 2007b).

También, en el trabajo de las estudiosas feministas y *queer* se han atendido los modos en

que las emociones pueden atarnos a las condiciones mismas de nuestra subordinación o liberación (Butler, 1997b). Desde los feminismos, las emociones nos muestran cómo el poder moldea la superficie misma de los cuerpos y de los mundos o espacios (Ahmed, 2015; Zembylas, 2019). Así, las feministas han mostrado que las emociones “importan” para la política (Butler, 1997b) y son “políticas” (Ahmed, 2015). Y que las emociones no son estados psicológicos individuales, sino prácticas sociales y culturales asumidas por un cuerpo social (Arfuch, 2015).

Desde las epistemologías feministas, el trabajo de Sara Ahmed se sitúa en el campo de la teoría cultural y se ocupa de las economías de la emoción, es decir de lo que hacen (producen) las emociones y cómo los cuerpos se alinean con y partir de ciertas emociones y se orientan en determinadas direcciones que también ellas gatillan (Neary et al., 2015). Ahmed (2015) en su texto *La Política Cultural de las Emociones* propone reflexionar sobre los procesos mediante los cuales “ser emotivo” llega a verse como una característica de ciertos cuerpos y no de otros. Según la autora, para poder reconocer esto, necesitamos considerar la manera en que operan las emociones como formas de acción para “hacer” y “moldear” cuerpos, lo que incluye también las orientaciones hacia los demás, ya sean personas o artefactos (Ahmed, 2019).

Ahmed (2015) se centra en la manera en que se producen las emociones y lo que ellas generan. Para ello, propone que transitemos de la interrogante: ¿qué son las emociones?, hacia ¿qué hacen las emociones? Según su perspectiva, las emociones no solo están ubicadas en el individuo, sino que se mueven entre los cuerpos mediante relaciones de afectación (Ahmed, 2017, 2019). Esto implica complejizar la distinción de emoción y afecto que señala Zembylas (2017), con el fin de repensarlas de manera relacional. En otras palabras, Ahmed señala que distinguir dicotómicamente entre emoción como algo ligado a la interioridad del sujeto y, afecto como el polo cultural y socialmente construido, implicaría reproducir la tradicional división biología/cultura fuertemente interpelada por los feminismos críticos de la epistemología moderno-colonial (los feminismos postcoloniales, descoloniales, y neomaterialistas/posthumanistas) y los estudios de género. Frente a estas divisiones, Ahmed entiende que ambas esferas están interrelacionadas y que las emociones serían la materialización corporal de los afectos (Ahmed, 2015).

En consecuencia, esta tesis se nutre de las preguntas y tensiones provocadoras que

formula la autora, las cuáles despertaron mi interés por rastrear o mapear cómo afectos y emociones circulan entre los cuerpos, espacios y relaciones de poder en las escuelas y lo efectos que ello tiene.

2.5. Emociones e Identidad Docente

a. Aproximación socioconstruccionista: Michalinos Zembylas

Michalinos Zembylas (2007a) plantea que para saber si las emociones son parte de construcciones sociales o privadas, se deben observar más de cerca los contextos educativos e investigar las prácticas sociales de estudiantes y docentes, así como la influencia que estas prácticas tienen en ellos. En este sentido, estudiar a los/las docentes que dentro de sus actividades pedagógicas crean espacios para las sensaciones, se vuelven claves para comprender el rol de los afectos, emociones y la corporalidad en la construcción de su identidad docente y prácticas de enseñanza (Zembylas, 2007a, 2007b).

Bajo estas premisas, Zembylas desarrolla, a través de un lente postestructural basado en el trabajo de teóricos como Michel Foucault (1970, 1991), Judith Butler (1993, 1997b) y Deleuze & Guattari (1983) una forma de comprensión de la identidad docente a partir del estudio de las emociones que éstos movilizan en los procesos de enseñanza enfatizando en que las emociones no son sólo un atributo del individuo, sino que tienen una implicancia vincular, contextual y política (Zembylas, 2007a). De esta forma, el autor interroga los lugares discursivos y disciplinarios desde los que se plantean las cuestiones de la identidad. En ello, propone dos premisas: en primer lugar, señala que la identidad docente es de carácter afectivo. En este sentido, la afectividad que se experimenta depende del poder y de la agencia de cada docente. Por lo tanto, el poder da forma a la identidad y proporciona las condiciones para su trayectoria. Lo anterior contribuye a subvertir el presunto esencialismo de la existencia de una supuesta “identidad docente” (Zembylas, 2019).

En segundo lugar, Zembylas apunta a un componente ético referido a las potencialidades que tiene el estudio de las emociones en la conformación de la subjetividad docente. Al respecto, señala que investigar en las emociones contribuye a generar comprensiones más elaboradas y menos esencialistas del yo docente, junto al hecho de que las emociones pueden convertirse en lugares de resistencia –opositiva– y de autotransformación

individual –productiva– ante las relaciones de poder (Zembylas, 2007a, 2007b, 2007c, 2017, 2019). Esta interconexión entre emoción y resistencia se ha movilizadado en la literatura que investiga el rol de las emociones en los procesos de enseñanza, arrojando luz respecto de que el reconocimiento de emociones, la identificación de sus fuentes originarias y la comprensión del afecto en la enseñanza por parte de los/las docentes, corresponden a procesos movilizados en la transformación pedagógica-identitaria (Song, 2016).

b. Emociones y su construcción

Zembylas (2017) señala que las emociones son los nombres socialmente acordados que las personas dan a lo que sienten. Igualmente, enfatiza en una distinción entre las emociones y los afectos. Éstos últimos, según el autor, no pueden reducirse a una propiedad del individuo. Los afectos se sienten subjetivamente, se corporizan y emergen a través de flujos relacionales con los otros. La emoción pertenece, hasta cierto punto, al terreno del sujeto, a los significados que el sujeto le atribuye la propia experiencia (Zembylas, 2019), en tanto, el afecto lo supera (Zembylas, 2017).

Sin embargo, como se señaló anteriormente, el autor enfatiza en que las emociones no son cuestiones exclusivamente ligadas a disposiciones personales (privadas) o cualidades psicológicas, sino que son también experiencias sociales y políticas que se construyen en el contexto en el que tienen lugar las acciones de cada individuo. Específicamente, las emociones son moldeadas por las formas en que se organiza y se dirige el trabajo, en este caso, la enseñanza escolar (Zembylas, 2007b, 2019). Desde esta perspectiva, según el autor, se vuelve fundamental comprender a las emociones como una construcción social. Por lo tanto, las emociones que los/las profesores/as experimentan y expresan, se construyen de manera situada en relaciones sociales y sistemas de valores particulares, movilizados por las familias, las culturas escolares y las situaciones cotidianas que se generan en las escuelas. Estas relaciones y valores influyen profundamente en cómo y cuándo se construyen, se expresan y se comunican determinadas emociones. En consecuencia, las emociones corresponden a construcciones sociales que ocurren dentro de un contexto social incrustado en las relaciones de poder (Zembylas, 2019).

c. Emociones y subjetividad docente

Siguiendo a Foucault (1970), Michalinos Zembylas (2019) sugiere que los entornos discursivos establecen las condiciones de posibilidad para la construcción de la identidad⁵. En esta perspectiva, los discursos sobre la identidad y las emociones de los/las profesores/as se forman dentro de acuerdos políticos escolares específicos, en relación con ciertas expectativas y requisitos que suponen que un/a profesor/a deba ajustarse a determinadas reglas emocionales (por ejemplo, los/las profesores/as deben dejar sus emociones “fuera” del aula si quieren ser objetivos y profesionales en su trabajo). Así, las emociones de los/las docentes están incrustadas en la ideología y las relaciones de poder de cada cultura escolar. Al respecto, reconoce que las emociones en el aula son constitutivas de la actividad de enseñar e impactan en las decisiones pedagógicas.

Según dicho autor, las lecturas de Michel Foucault son claves para entender la conformación de la identidad, ya que nos recuerda que el yo docente está construido cultural y políticamente, negociando constantemente sus construcciones discursivas (Zembylas, 2019). Por lo tanto, la producción de identidad y las emociones están inextricablemente unidas, informándose mutuamente y redefiniendo las interpretaciones de cada una; en este sentido, la búsqueda de la identidad requiere la conexión de la emoción con el autoconocimiento de sí mismo (Epstein, 1993; Lewis, 1999 en Zembylas, 2019). Sin embargo, con pocas excepciones, las emociones en la educación se descartan e ignoran las raíces políticas que las construyen (Zembylas, 2019). En la medida en que la política y las emociones se dicotomizan tan claramente en la educación y, se ocultan las experiencias de opresión, vergüenza y dolor asociadas a ella, estas emociones se perpetuarán tristemente. Por consiguiente, los profesores/as tienen que asumir profundos riesgos personales y profesionales en sus prácticas docentes cotidianas, y necesitan crear mecanismos de defensa y apoyo para reconstruir y reafirmar continuamente sus identidades (Zembylas, 2019).

En esta dirección, Zembylas retoma las ideas de Butler (1997b) para señalar que la identidad del/la profesor/a es tanto efecto del poder previo, como la condición de posibilidad de una forma de agencia condicionada. La reconceptualización de la identidad

⁵ Zembylas moviliza el concepto de identidad más que el de subjetividad, sin embargo, enfatiza en el carácter construido e indeterminado de la identidad.

como un efecto, es decir, como producida o generada, abre posibilidades de “agencia” docente (Zembylas, 2019). Butler (1990) invoca una noción de la identidad como performativa; es decir, que se construye a través de un conjunto sostenido de actos planteados a través de la estilización social, psíquica, corporal y temporal del cuerpo. Utilizando la noción de performatividad de Butler, Zembylas (2017) identifica posibilidades de transformación del sujeto mismo (profesor/a). Dichas posibilidades se encuentran en la discontinuidad de los actos, en la posibilidad de no repetir lo esperado (la norma). Esta discontinuidad se convierte en el lugar más prometedor de la agencia o resistencia del sujeto, en palabras de Foucault (1988), y resulta tanto de la imprevisibilidad de los acontecimientos como de los espacios que se abren debido a la falta de sistematicidad en la repetición de los actos (Butler, 1990).

Asimismo, en su objetivo por proponer una visión postestructuralista de las identidades docentes, Zembylas retoma a autores como Deleuze & Guatari (2008) para plantear que las identidades de los profesores/as están en permanente devenir (*becoming*) en contextos configurados por relaciones de poder. Al asumir esta perspectiva, la identidad siempre está siendo (re)creada en un proceso dinámico de discursos intersubjetivos, experiencias y emociones. Todos ellos cambian a través del tiempo. A medida que los discursos cambian, se generan constantemente nuevas configuraciones (posibilidades) para el individuo. Por consiguiente, la identidad está en constante disputa y en proceso de transformación (Zembylas, 2019).

a. Emociones y enseñanza

Siguiendo a Zembylas (2019) una de las ventajas que permite desarrollar investigaciones postestructuralistas de las emociones y la identidad docente es que expone las emociones marginadas, excluidas e ignoradas de las propias historias presentes y rastrea sus genealogías hasta las historias pasadas. Según el autor, es la empatía lo que nos permite comprender las emociones de otros individuos. Porque es la presencia de nuestras emociones lo que traemos a la mente cuando intentamos comprender las emociones de los demás (Zembylas, 2007a). Igualmente, la enseñanza puede convertirse en la principal fuente de autoestima y realización de los/las profesores/as, así como de su vulnerabilidad. Por tanto, estudiar las emociones de los/las profesores/as y reconocer que se construyen socialmente y que son dinámicas, tiene el potencial de vincular las experiencias

personales de los/as profesores/as con formas institucionales más amplias de la organización escolar (Zembylas, 2019).

Zembylas señala que, al desarrollar una conciencia de las respuestas emocionales como una forma de conocimiento, y al utilizar el poder de la emoción como base de la resistencia social, colectiva e individual, los/las profesores/as pueden ordenar sus experiencias, ansiedades, miedos, excitaciones y aprender a utilizarlas de forma empoderadora. Por lo tanto, se vuelve importante que los profesores/as identifiquen cómo sus emociones amplían o limitan las posibilidades de su enseñanza (Zembylas, 2017, 2019).

b. Deseos y enseñanza

Michalinos Zembylas (2007b) problematiza desde una concepción Deleuzo-Guattariana la noción del deseo en los procesos pedagógicos a partir de sus aspectos relacionales y como una fuerza de carácter productivo (Guattari & Rolnik, 2006). Asimismo, propone una comprensión ampliada del deseo en la pedagogía como algo no necesariamente corporal o relacionado con la explicitación sexual. Por el contrario, en su concepción relacional de la pedagogía, Zembylas señala que el deseo tiene un rol fundamental. Esto se debe a que, mediante la movilización del deseo en las aulas, profesores/as y estudiantes pueden beneficiarse de una *praxis del deseo* como fuente productiva de transformación.

Zembylas señala que en la obra de Deleuze & Guattari se propone al deseo como una entidad material y sociopolítica (Guattari & Rolnik, 2006). Es decir, el deseo es considerado como una fuerza autónoma y afirmativa que no solo desafía cualquier determinación social, sino que también da forma a lo social de muchas maneras (Zembylas, 2007b). Igualmente, la noción sociopolítica del deseo de Deleuze y Guattari implica que, si los significados sociales y las ideologías se constituyen en relaciones de poder y relaciones de deseo, entonces es posible observar las instituciones sociales (por ejemplo, las escuelas) en términos de sus redes de poder y circuitos de deseo (Zembylas, 2007b).

Al respecto, Deleuze & Guattari plantean una “micropolítica del deseo” en la que los individuos superan las subjetividades represivas para convertirse en “nómadas” deseantes en un proceso constante de devenir y transformación (Guattari & Rolnik, 2006). En este

proceso, las capacidades de un sujeto “para afectar y ser afectado” (Deleuze & Guattari, 1987, p. 261 en Zembylas, 2007b) componen sus formas de existencia. En esta relación, afecto y deseo se conceptualizan en términos de movimientos y encuentros en el espacio-tiempo (Deleuze, 2015). Así, los riesgos y los placeres, y el deseo que les da vida, constituyen líneas de resistencia (Robinson, 2003 en Zembylas, 2007b). Mediante esta argumentación, Zembylas deja claro que el análisis de Deleuze & Guattari sobre el deseo y el afecto está politizado. En esta concepción politizada del deseo, se entiende que la producción de subjetividad implica un encuentro con el deseo. La poderosa intensidad de este encuentro marca la capacidad de acción del sujeto. Así, el deseo no es solo un sentimiento o una emoción, sino una fuerza que influye en los modos de existencia del sujeto (Zembylas, 2007b). Estos modos de existencia crean nuevos modos de subjetivación que escapan a las formas de identidad fija de un sujeto moral tradicional (Guattari & Rolnik, 2006). Según Zembylas, para Deleuze & Guattari, el núcleo de la existencia es que uno produce su propia existencia en lugar de “descubrir” su forma invariable. El deseo no está, por tanto, fuera de nuestras relaciones entre nosotros y con los artefactos de este mundo, sino que es más bien lo que nos produce como agentes de transformación.

Desde una lectura que incorpora las ideas de autoras feministas como Sara Ahmed, bell hooks y Judith Butler, Michalinos Zembylas reconoce que la enseñanza y el aprendizaje son actos mediados por el deseo. En el aula convergen deseos y conocimientos, siendo un espacio en que profesores/as y estudiantes se “seducen” mutuamente y capturan el deseo del otro (hooks, 1994). Esta seducción consiste en persuadir a alguien para que haga algo. Al mismo tiempo, la seducción no solo implica poder, sino también resistencias (Zembylas, 2007b). Por lo tanto, se puede desear lo que ofrece el otro, pero al mismo tiempo, es posible sentirse limitado por ello (Zembylas, 2007b).

Al identificar el deseo como una práctica afectiva y relacional legítima en el aula, Zembylas reconoce la duplicidad del deseo pedagógico. En otras palabras, aunque el deseo pone al profesor/a y al alumno/a en riesgo (por ejemplo, al experimentar incertidumbres y ansiedades), también aporta importantes placeres como, por ejemplo, al asumir posiciones subversivas de conocimiento (Zembylas, 2007b, 2017, 2019). En esta perspectiva, el deseo produce pedagogía como produce sujetos. Lo anterior conlleva a que Zembylas elabore una propuesta para pensar el rol del deseo en la pedagogía, lo que él llama “*Pedagogías del deseo*” (Zembylas, 2007b, p. 338). Bajo esta premisa, sin deseo

no hay pedagogía. Por tanto, una pedagogía del deseo, según Zembylas, acepta la noción de que la pedagogía es siempre una extensión de fuerzas e intensidades (Guattari & Rolnik, 2006). En ella, se despliegan placeres y asumen riesgos para romper los códigos de la ideología y las representaciones establecidas.

2.6. Recapitulación de marco teórico

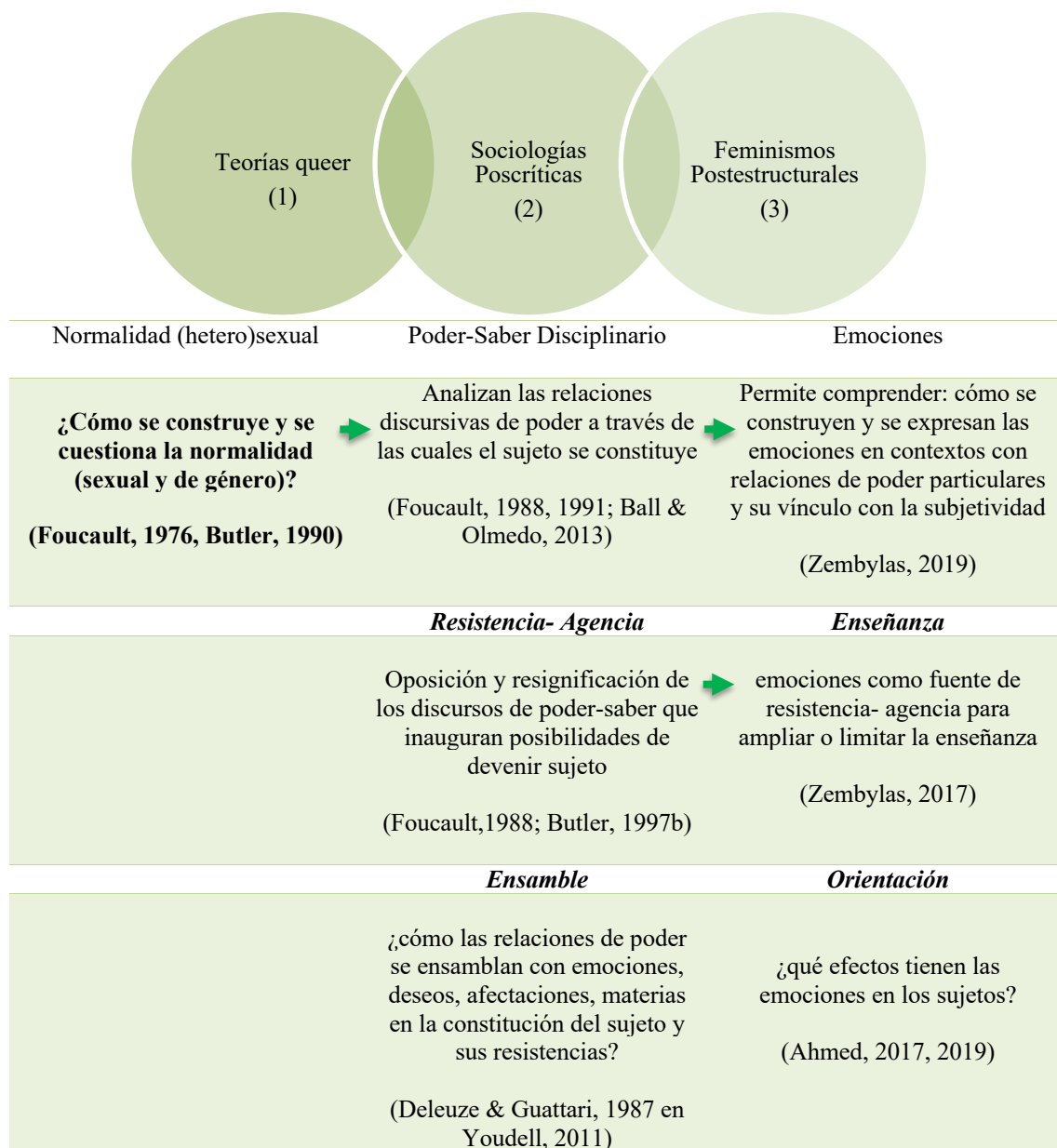
A partir de los referentes conceptuales expuestos, esta investigación propone una convergencia o ensamblaje de distintos enfoques teóricos. El primero son las epistemologías *queer* para una comprensión fluida de la sexualidad/género, acogiendo o incorporando su crítica a los procesos de normalización sexo/genéricos y sus distintas formas de inscripción en los cuerpos. El segundo, retoma referencias conceptuales que provienen de las sociologías críticas en educación para comprender cómo las relaciones de poder sociales e históricas que circulan a nivel de contexto escolar y de estructura social, dan forma e inciden en las subjetivaciones de los/las docentes, sus resistencias pedagógicas a la heteronormatividad y sus posibilidades de acción y subversión en la escuela. Por último, el tercer enfoque teórico, se plantea explorar en los procesos de subjetivación de los/las docentes, apelando a su carácter híbrido (Deleuze & Guattari, 2008; Energici & Schongut, 2022). Esto último permitirá pensar la conformación de subjetividades docentes desde las tensiones que se generan entre sus experiencias de vida, recuerdos personales, deseos, sensaciones y, específicamente, emociones que se viven en las escuelas y en los procesos de enseñanza.

Respecto a las emociones, para esta tesis se privilegia la perspectiva que autores como Michalinos Zembylas identifican como socioconstruccionista. Dicha perspectiva pone el acento en la influencia de los discursos y relaciones de poder en la construcción de las emociones (Zembylas, 2007a, 2007b, 2019). Asimismo, este punto de vista se nutre de los aportes de distintas teóricas feministas como Sara Ahmed, bell hooks y Judith Butler quienes confluyen en dicha concepción construida de las emociones y, quienes, además, hacen una crítica política a la división binaria, esencialista y patriarcal que ha sedimentado las tradicionales formas de entender a la emocionalidad como atributo de lo femenino en oposición a la racionalidad masculina (Ahmed, 2015; Arfuch, 2015).

Las ideas que se retoman desde Foucault (1976, 1988, 1991) sobre la subjetivación,

resistencia y el poder, junto con las ideas de Judith Butler (1990, 1993, 1997b) respecto a la agencia performativa en las acciones de resistencia, se ensamblan con un relato teórico construccionista y feminista de la emoción y tienen el potencial de iluminar la comprensión de los procesos de subjetivación y resistencia de manera híbrida en su constitución (Energici & Schöngut, 2022).

Figura 1. Síntesis del marco teórico



Fuente. *Elaboración propia*

3. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1. Debates teóricos en el campo educativo y sexual: mirada internacional

A partir de una revisión de la literatura se reconoce que las investigaciones internacionales que se relacionan con la problemática de esta investigación, presentan marcos teóricos variados y útiles para evidenciar la interrupción de las relaciones heteronormativas, homofóbicas y patriarcales de los contextos escolares estudiados en ellas, ya sea desde el análisis de la práctica pedagógica, la implementación de políticas educativas y curriculares, como también, a partir del análisis de los discursos de docentes y estudiantes. De igual forma, a partir de las investigaciones examinadas se aprecian desacuerdos epistemológicos profundos acerca de lo que constituye la dominación sexual y de género, tanto en sus formas de producción y como mecanismos de superación. Por consiguiente, a partir de la revisión de la literatura, fue posible distinguir diferentes posturas teóricas en la construcción del conocimiento empírico. Aquí daremos cuenta de aquellas posturas que contribuyen a sustentar empírica y teóricamente esta propuesta de investigación.

a. Perspectivas queer postestructurales

Recientes investigaciones producidas principalmente en el contexto anglosajón (países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Australia) y que se vinculan a la problemática de esta investigación, se posicionan epistemológicamente desde las teorías *queer*. Esta teoría o conjunto de teorías, es ocupada como un tipo de pensamiento, como una perspectiva o como una estrategia interpretativa ligada a un canon de textos o autores útiles para abordar, comprender y, tal vez, hasta resolver temas y problemas que interpelan e inquietan a los sujetos queer (Pérez, 2016). Además, y en sintonía con sus raíces activistas, significa en diversos artículos examinados, un acto de reivindicación política para sus autores (Butler, 1993).

Las investigaciones que movilizan esta perspectiva promueven la crítica a las estabildades identitarias, poniendo en tensión la ontología en el nivel de la sexualidad y del género, apelan, además, a la multiplicidad de posibilidades en cuanto a sexos, géneros y cuerpos (Butler, 1990, 1993). Ahora bien, es posible evidenciar que en la producción

de conocimiento empírico, las ideas de Judith Butler –que a la vez se inspira en el pensamiento de Michel Foucault– han tenido un fuerte impacto en este tipo de investigaciones, las que se ocupan principalmente de estudiar las distintas posibilidades de interrumpir, cuestionar y explorar nuevos significados vinculados a la sexualidad y el género desde la práctica pedagógica. Fundamentalmente producciones como *Gender Trouble* (Butler, 1990), *Bodies that matter* (Butler, 1993) y *Undoing gender* (Butler, 2004) son referencias clave en este tipo de investigaciones, ya sea en sus fundamentaciones y declaración de principios, como en sus análisis de resultados.

Las investigaciones que se ubican desde esta perspectiva declaran que la teoría *queer* en educación se presenta como una herramienta teórica útil y eficaz para analizar y repensar las prácticas educativas, las relaciones de poder, las normas y prácticas culturales dominantes existentes en las escuelas y que inciden en la reproducción o interrupción de la heteronormatividad. Asimismo, estos estudios se caracterizan por ahondar en las posibilidades de desestabilización de las representaciones normalizadas de la sexualidad y el género, mediante el uso de recursos didácticos, estrategias de enseñanza o implementación de programas de estudios particulares. En cuanto a sus metodologías, se caracterizan por el análisis de discursos de docentes y estudiantes respecto a sus experiencias de aula, sus percepciones sobre la utilización de recursos o programas de estudio para la enseñanza LGTBIQ+ y sus posibilidades de interrupción anti-hetero/cisnormativa (Helmer, 2015, 2016a; Jackson, 2009; Martino & Cumming-Potvin, 2011; Sykes, 2007). De la misma forma, se identifican investigaciones que utilizan metodologías basadas en enfoques etnográficos, investigación-acción y estudios de casos (Depalma, 2013; Helmer, 2016b; Larsson, 2014; Quinlivan, 2012).

Estas investigaciones también destacan por hacer puentes entre las aportaciones postestructuralistas de la sexualidad, el género y el poder con su aplicación en la pedagogía. Ejemplo de ello es la predominancia de fundamentaciones teóricas que se sustentan en conceptualizaciones de la Pedagogía *Queer* desarrolladas por autoras como Deborah Britzman en *Is there a Queer Pedagogy? or stop reading straight* (1995a) y por Sussane Luhmann en *Queering/querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty Queer thing* (1998).

En su mayoría, estas investigaciones movilizan el concepto de Pedagogía *Queer* desarrollado por Britzman (1995a), desde una mirada que sitúa sus ideas como una fuente de posibilidad a desarrollarse en la práctica pedagógica, o para evaluar críticamente el desarrollo de estas mismas. En rigor, desde estas investigaciones, una práctica pedagógica *queer* se declara comprometida con el cuestionamiento de los binarismos y la interrogación de cómo se construyen las marcas de diferencia; el funcionamiento de las dinámicas de subordinación y de sujeción a nivel histórico, estructural, social y psíquico (Britzman, 2002). Junto con las formulaciones sustentadas en las Pedagogías *Queer*, se evidencian los aportes de Kevin Kumashiro respecto a su entendimiento de la pedagogía crítica anti-opresiva (Kumashiro, 2000, 2001) y la enseñanza paradójica (Kumashiro, 2002). De igual forma, en este grupo de investigaciones se incorporan ideas sobre el *curriculum queer* (Morris, 1998), la pedagogía anti-racista (hooks, 1994) y las teorías Trans informadas (Stryker, 2006, 2017).

Asimismo, es interesante recalcar que el término *queer* funciona de múltiples maneras en los trabajos revisados. Tanto como circunscripción a un campo de estudios específico, para describir una identidad particular o como sinónimo indiferenciado de las identidades LGTBIQ+. Lo anterior se refleja en investigaciones que hacen alusión a la “diversidad sexual y *queer*”. Situación que podría asociarse a la misma tensión epistémica producida por la utilización de diferentes acercamientos teóricos para estudiar la sexualidad y el género.

En síntesis, este tipo de trabajos apuntan a llevar las teorías *queer* y su expresión a la pedagogía –Pedagogías *Queer*– en una relación productiva mediante la puesta en práctica de sus principios, con la finalidad de tensionar y hacer explícita la construcción social del género, el sexo y la orientación sexual en el aula. Adicionalmente, estas investigaciones se plantean una búsqueda intencionada de construir e implementar prácticas pedagógicas que permitan la circulación de significados alejados de la comprensión hetero/cisnormativa de la existencia sexuada, en definitiva, una práctica pedagógica de oposición activa a la normalización (Britzman, 1995a; Kumashiro, 2002).

b. Perspectivas críticas y su giro al postestructuralismo

Las teorías clásicas sobre la desigualdad escolar tuvieron una renovación hacia las décadas de 1970 y 1980. En este periodo comienza a haber un mayor interés por aspectos subjetivos y culturales de la realidad social. La apertura al estudio de la subjetividad, es el reflejo de una mayor preocupación epistemológica por los sujetos, sus sistemas de creencias y comportamientos (Rojas, 2004). Este proceso de la investigación educacional es denominado por algunos autores como la apertura de la caja negra de la reproducción en educación (Dubet & Martucelli, 1996). Al respecto, la tradición de la sociología crítica de la educación se ha sustentado en la preocupación por el papel que desempeñan las escuelas en la reproducción de relaciones sociales injustas principalmente en los ejes de clase, género, raza y, más recientemente, sexualidad (Youdell, 2011). De esta forma, las sociologías críticas en educación han comenzado a involucrarse con la teoría postestructural, desarrollándose de manera creciente un conjunto de investigaciones centrada en la sexualidad y los procesos de escolarización, y que tienen como objeto de estudio a las identidades de sexo/género de niños/as y adolescentes, junto a la comprensión crítica del alcance de la heteronormatividad en las escuelas (Youdell, 2004).

Específicamente, estas investigaciones tienen como característica común el abordar cuestiones relativas a las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas y a la construcción discursiva del currículum y la política educativa. Junto con ello, desarrollan análisis a partir de las reflexiones pedagógicas de los/las docentes sobre la implementación de programas de estudios, currículos o recursos didácticos útiles para la enseñanza de la diversidad sexual y de género. En el desarrollo de este cometido, estas investigaciones se basan, mediante una construcción teórica híbrida o ecléctica, en los principios teóricos de las sociologías críticas en educación (Ball, 1987; Ball, Maguire & Braun, 2012), las teorías críticas del currículum (Apple, 2004) y en una lectura interpretativa de las pedagogías implementadas y los discursos docentes asociados a ellas, desde un lente analítico fundamentado en las teorías *queer* y “trans informadas”⁶ (Butler, 1990; Britzman, 1995a; Stryker, 2006).

⁶ Las teorías transinformadas recaen en el reconocimiento de que la propia experiencia de transición suele conducir a la experimentación de múltiples puntos de vista, dicho conjunto de teorías tiene cruces con las teorías *queer* en cuanto a la crítica a las estabildades identitarias (Radi, 2022)

Al examinar sus objetivos, este grupo de investigaciones se enfocan en analizar las relaciones de poder que circulan en las prácticas y discursos de la escuela, su micropolítica⁷, y cómo las mediaciones de poder a nivel meso y micro inciden en la implementación de prácticas pedagógicas que movilizan la enseñanza de la diversidad sexual y de género. Asimismo, estas investigaciones se caracterizan por explorar en las posibilidades de interrumpir la reproducción de la hetero/cisnormatividad desde la pedagogía (Abbott, Ellis, & Abbott, 2016; Cumming-Potvin & Martino, 2018; Dinkins & Englert, 2015; Kavanagh, 2016; Martino & Cumming-Potvin, 2014, 2017).

Como se señaló anteriormente, estos estudios se caracterizan por utilizar enfoques teóricos comprometidos con las sociologías críticas de la educación y su comprensión postestructuralista del poder y el discurso (Youdell, 2011). Ejemplo de ello, es la aplicación que Martino & Cumming-Potvin (2017) realizan respecto al concepto de política como una tecnología performativa (Ball, 2000) que involucra el mercado, el gerencialismo y la performatividad (Ball, 2003a, 2003b). Esta concepción de la política busca ilustrar cómo las fuerzas de gubernamentalidad neoliberal contribuyen a la reproducción de heteronormatividad en las escuelas australianas, a través de distintas estrategias que estas desarrollan para comercializarse así mismas como instituciones escolares deseables en el mercado educativo. El interés de este enfoque teórico es comprender cómo las fabricaciones representacionales (Ball, 2000) ligadas a las exigencias del mercado educativo, así como a las tecnologías de la gestión y la performatividad, han tenido efectos particulares en la creación de culturas escolares que tienden a apoyar la reproducción de sistemas hetero/cisnormativos de sexualidad y género. De la misma forma, Martino & Cumming-Potvin (2014) aplican la noción de micro-política escolar de Ball (1987) para proporcionar información relevante sobre cómo esta micro-política se encuentra involucrada en el uso de recursos de aprendizaje LGBTBIQ+ por parte de los/las docentes en sus clases. En ello, las aportaciones de Ball, Maguire & Braun (2012) son utilizadas como un lente interpretativo para ilustrar cómo las políticas educativas en Derechos Humanos respecto de las minorías sexuales y de

⁷ Para esta investigación se acogerá a la definición de micro política planteada por Stephen Ball, quien la define como las dinámicas que se producen en los contextos educativos, tales como estrategias de control, disputas ideológicas, de poder, conflictos, intereses, disputas por el control, entre otras (Ball, 1987)

género son implementadas por una profesora en un contexto escolar específico de Australia, sus condiciones de posibilidad y cómo su lectura de dichas condiciones influye en sus formas de enseñanza, en el sentido de lo que consideró posible de realizar, de incluir, de excluir y de cuestionar con sus estudiantes.

Por su parte, los autores Cumming-Potvin & Martino (2018) ensamblan un marco teórico foucaultiano (1976, 1991) sobre el castigo, la disciplina y el poder panóptico, junto con los conceptos teóricos de Bakhtin (1981, 1986) en el área del lenguaje y sus expresiones dialógicas. Entraman estas perspectivas buscando desentrañar los complejos discursos de profesores/as australianos/as de secundaria en torno a los rituales de la reproducción de hetero/cisnormatividad en las escuelas y sus posibilidades de interrupción desde la práctica pedagógica. Así, desarrollan una interpretación en la que revelan cómo los discursos de las/los profesores/as sobre la provisión de currículos y recursos LGTBIQ+ se vinculan con redes de poder y están imbuidos en una serie de tensiones y contradicciones. Cumming-Potvin & Martino (2018) utilizan a Foucault (1991) para problematizar conceptos como el poder, particularmente útil al momento de examinar cómo la interacción entre el lenguaje, las percepciones de los/las profesores/as y los currículos institucionales están implicados en regímenes de heteronormatividad, heterosexismo y cisgénerismo particulares. Por su parte, la noción Foucaultiana (1991) de poder panóptico con sus efectos autoreguladores, les sirve para comprender cómo los profesores navegan y negocian los discursos sobre género y sexualidad desde su práctica pedagógica.

Siguiendo esta línea de investigaciones, las teorizaciones críticas del poder son aplicadas por autores como Dinkins & Englert (2015) para estudiar los posicionamientos de una profesora y sus estudiantes cuando se utilizan recursos de aprendizaje de carácter LGTBIQ+, junto con examinar cómo las características heteronormativas del ambiente escolar y del aula determinan el aprendizaje y seguridad para los estudiantes LGTBIQ+. Para definir qué se entiende por posicionamiento, los autores recurren a formulaciones ligadas al poder y el estatus (Holland et al., 1998), la negociación (Evans, 2002) y la interacción (Davies & Harre, 1990).

Adicionalmente cabe destacar en este grupo de investigaciones, a aquellas que se caracterizan por preguntarse sobre la existencia de políticas educativas y curriculares en

relación con la diversidad sexual y de género, y sobre cómo dichas políticas están siendo implementadas en las escuelas por sus actores (Kjaran & Lehtonen, 2017; Malins, 2016). También, se identifican investigaciones que se ocupan de estudiar las construcciones ideológicas sobre sexualidad y género que moviliza la política educativa y curricular (Ferfolja, 2013; Sauntson, 2013).

En esta línea, la investigación de Malis (2016) utiliza definiciones críticas del currículum. Dicha investigación se interesa en los cambios que ha tenido en la región de Ontario (Canadá) el currículum institucional o programático (Doyle, 1992) y el enfoque inclusivo planteado en éste. Adicionalmente, la investigación moviliza las definiciones de currículum experimentado (Doyle, 1992), de currículum oculto (Apple, 2004) y de currículum nulo (Eisner, 1994). En cuanto a sus objetivos, la investigación se caracteriza por identificar la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas de la diversidad sexual y de género, tomando como base las definiciones de “inclusión” formuladas por el currículum institucional. Para ello, examinan el campo de posibilidades y limitaciones que expresan los discursos de los/las docentes participantes en la investigación. De igual manera, en el contexto noreuropeo (Islandia y Finlandia) la investigación de Kjaran & Lehtonen (2017) se fundamenta en las teorías críticas para desarrollar un análisis de políticas educativas. Esta investigación define a la política como cualquier principio y política gubernamental en la esfera educativa, incluyendo leyes, regulaciones sobre educación y planes de estudio (Heck, 2004). Además, desde Ball (1993) se entiende a la política educativa como intervenciones textuales, lo que implica que las políticas educativas deben ser interpretadas como un texto y un discurso que se codifica y decodifica por los actores de manera compleja en su propio contexto educativo. En dicha investigación, también se hace referencia a la agencia que Stephen Ball (2015) atribuye a los sujetos (docentes) respecto de las políticas educativas, desde la construcción de subjetividad que estos realizan a partir de los efectos discursivos que tienen las políticas.

Ahora bien, los análisis que despliegan este conjunto de investigaciones coinciden en señalar que el discurso político en educación, en el contexto anglosajón y escandinavo (Australia, Reino Unido, Canadá, Finlandia e Islandia) tiende a ser de carácter heteronormativo. Tal afirmación es producto del desarrollo de análisis basados en las teorías del acto del habla (Austin, 1962) y análisis crítico del discurso (Foucault, 1970, 2013; Fairclough, 2001). A partir de ello, los estudios de Kjaran & Lehtonen (2017),

Sauntson, (2013) y Ferfolja (2013), identifican tensiones respecto al rol de las políticas educativas en sexualidades y géneros. Dichas tensiones se deben a que el alcance de las políticas que se llaman a sí mismas “inclusivas” de la diversidad sexual y de género es bastante limitado en cuanto a traducciones pedagógicas en las escuela; su contenido discursivo es poco actualizado al contexto contemporáneo, se centran en el castigo y sanción de la violencia homofóbica y apelan a principios genéricos como justicia social, identidad cultural, diversidad y no discriminación.

Sintetizando, las investigaciones descritas hasta aquí se destacan por utilizar enfoques metodológicos etnográficos, estudios de casos y análisis interpretativos de los discursos. Se caracterizan por abordar cuestiones relativas a las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas, la implementación curricular y sus campos de posibilidad para la crítica anti-heteronormativa en las escuelas. En este último cometido, estas investigaciones si bien hacen una construcción teórica híbrida o ecléctica, se basan en los principios teóricos *queer* y su aplicación a la pedagogía. Para ello, se apropian de las ideas de Judith Butler (1990, 1993) respecto de su forma de concebir el género, la sexualidad y la identidad. De igual forma, estas investigaciones movilizan las conceptualizaciones de las Pedagogías *Queer* (Britzman, 1995a, Luhmann, 1998), las pedagogías anti-opresivas (Kumashiro, 2000, 2002) y la alfabetización *queer* (Miller, 2016) para fundamentar desde ellas, la comprensión, posibilidades y limitaciones en la implementación de determinados recursos didácticos útiles para la enseñanza de la diversidad sexual y de género. Asimismo, se caracterizan por declarar búsquedas intencionadas de posibilidades de enseñanza que introduzcan a los/las estudiantes en representaciones no normalizadoras de la sexualidad y el género.

Cabe recalcar que la teoría *queer* y su aplicación en las prácticas pedagógicas, es planteada en este grupo de investigaciones como un método de interpretativo de crítica, que tiene el potencial de informar las intervenciones pedagógicas desarrolladas por los/las docentes y sus discursos. Siendo frecuente en sus formulaciones discursivas un rechazo a la lógica de una “pedagogía inclusiva” que implicaría, simplemente, proporcionar un espacio para la representación de “temas” trans, de sexualidad y de género diverso o *queer*. En definitiva, este grupo de estudios demuestra la pertinencia de las herramientas analíticas de la teoría *queer* para comprender el orden de sexo/género y la justicia

social/sexual en los contextos educativos, particularmente los efectos de la heteronormatividad institucionalizada en ellos (Ferfolja, 2007).

Por último, es importante destacar que este grupo de investigaciones retoman preguntas críticas clásicas sobre el rol de las estructuras discursivas y de poder en los procesos de desigualdad y reproducción, aplicándolas a las sexualidades en la escuela. Desde su construcción teórica, expresan un campo de investigación de carácter híbrido-ecléctico en el que se cruzan miradas que sitúan el análisis de la micropolítica escolar (Ball, 1987), el currículum (Apple, 2004; Doyle, 1992; Pinar, 1998), la política educativa como tecnología discursiva (Foucault, 1970, 2013) y la sexualidad como construcción performativa (Butler, 1990). Se expresa en ellos una posición crítica, de resistencia a la normalización de la sexualidad y el género desde la práctica pedagógica, la subjetividad docente y los contenidos que dan forma a los discursos de la política educativa. Siendo así, un tipo de investigación que conecta las relaciones de poder externas de la escuela con sus procesos internos y el quehacer de sus actores.

3.2 Hallazgos y vacíos empíricos en la literatura

a. Heteronormatividad: impacto en las subjetividades de los/las docentes

Investigaciones internacionales (principalmente anglosajonas) informadas por las teorías *queer* y críticas, señalan que los contextos escolares en los que circulan prácticas y discursos heteronormativos, impactan en los modos de subjetivación docente, en las acciones pedagógicas desarrolladas y en sus campos de posibilidad.

La literatura internacional identifica que las culturas heteronormativas impactan en las subjetivaciones docentes al punto de afectar el repertorio pedagógico. Estudios situados en Australia, Reino Unido y Estados Unidos señalan que los/las docentes declaran percibirse vigilados/as por las familias respecto a lo que es enseñado en materia de sexualidades y género. Estas percepciones pueden llevar a los/as docentes a evadir la inclusión de temáticas LGTBI+ en sus clases, como una respuesta ante la oposición efectiva o potencial de las familias (Cumming-potvin & Martino, 2018; Martino & Cumming-potvin, 2017). En esta misma línea, el estudio de Meyer et al. (2014) describe

como muchos/as profesores/as heterosexuales manifiestan que no se les debería pedir a los/as docentes que enseñen en contra de sus valores religiosos o personales.

Investigaciones internacionales también indican que los contextos heteronormativos reales o percibidos, son constantemente negociados por los distintos actores escolares, generalmente directivos y docentes. Estas negociaciones se despliegan a partir de consensos a construir con las familias, sobre la base de posicionar como prioridad principal el bienestar de niños/as y jóvenes LGTBI+ y de familias homo/lesboparentales presentes en las escuelas (Helmer, 2015; Helmer, 2016a; Helmer, 2016b; Liboro et al., 2015; Ryan et al., 2013).

A nivel local en Chile, el estudio de Astudillo (2016) evidenció que en los contextos escolares de élite, se manifiestan negaciones y una aceptación incompleta hacia los/as estudiantes que no cumplen con las exigencias sexuales heteronormativas. Su trabajo da cuenta también de que los espacios que se abren en estas escuelas para la comprensión de las sexualidades e identidades de género no normativas no sólo son limitados, sino que además se dan atravesados por una mirada paternalista y con un escaso cuestionamiento a la capacidad de agencia de los sujetos. Estas características también son abordadas en la investigación de Rojas et al. (2019), identificándose en las escuelas con las que trabajaron en la investigación, tienen una visión dominante respecto de las expresiones e identidades de género y orientaciones sexuales: éstas son consideradas inconvenientes que atañen exclusivamente a sujetos particulares. Asimismo, este estudio también evidencia una escasa problematización de la producción de la “normalidad” sexual, y de procesos de “asimilación” del otro sin que se cuestione el orden normativo interno de las escuelas.

Desde la literatura internacional se evidencia que los sujetos que movilizan una subjetividad crítica de la heteronormatividad en la escuela, son principalmente profesores/as autoidentificados como LGTBIQ+, así como también, profesores/as heterosexuales que tienen algún vínculo con personas LGTBIQ+. En ambos casos, se evidencia que dicha crítica esta asociada a sus historias de vida, procesos de formación académica y participación en espacios de activismo (Depalma, 2013; Goodrich et al., 2016; Helmer, 2016a, 2016b; Jackson, 2009; Martino & Cumming-potvin, 2014, 2017; Meyer et al., 2014; Richard, 2015; Ryan et al., 2013; Sykes, 2007).

Otro elemento importante, es que los sujetos que expresan una subjetividad crítica de la heteronormatividad, se asocian a profesores que indican que su quehacer pedagógico tiene un fuerte sentido de reivindicación activista dentro de sus escuelas, como una forma de contrarrestar los silencios curriculares en cuanto a las temáticas LGTBIQ+, y también, como una forma de movilizar una lucha que ellos/as consideran personal, comprometida y también política en contra de la homolesbotransfobia y la discriminación sexual y de género (Dinkins & Englert, 2015; Jackson, 2009; Jiménez, 2009; Martino & Cumming-potvin, 2017; Quinlivan, 2012; Ryan et al., 2013 ; Sykes, 2007).

Asimismo, la literatura internacional identifica la movilización de subjetividades docentes que declaran temor a que sus acciones pedagógicas críticas de la heteronormatividad sean asociadas con la promoción de una determinada “agenda gay” en sus escuelas. Y, en el caso de los/as docentes LGBQ, a la imposición de un determinado tipo de identidad sexual y de género no heterosexual a sus estudiantes (Cumming-potvin & Martino, 2018; Martino & Cumming-potvin, 2014, 2017). Estos temores se refuerzan ante los silencios, omisiones y la falta de orientaciones en cuanto a temáticas LGTBIQ+ en los currículums oficiales a nivel internacional. Dicha situación, contribuye a la emergencia de una sensación subjetiva de vulnerabilidad e inseguridad en los/as docentes, al momento de cuestionar la heteronormatividad desde la acción pedagógica (Dinkins & Englert, 2015; Jackson, 2009; Jiménez, 2009; Malins, 2016; Richard, 2015).

Las investigaciones internacionales describen que las acciones críticas a la heteronormatividad podrían tener el contra-efecto de poner a los/as profesores en una posición de vulnerabilidad debido a que correrían el riesgo de ser dañados/as por palabras que hieren y violentan, incluso cuando tratan de proteger a sus estudiantes (Martino & Cumming-potvin, 2014, 2017; Richard, 2015).

En Chile, son prácticamente inexistentes las investigaciones sobre el impacto de la heteronormatividad en las producciones de subjetividad docentes. El estudio de Catalán (2018) describe efectos similares a los identificados en la literatura internacional por parte de profesores/as homosexuales y lesbianas dedicados a la docencia escolar.

b. Acciones y recursos para la crítica pedagógica anti-heteronormativa

La evidencia internacional indica que las acciones pedagógicas críticas de la heteronormatividad son marginales dentro de la organización escolar, tomando lugar muchas veces en clases de libre elección, desplegarse en prácticas pedagógicas menos formales e infrecuentes y generalmente asociadas a iniciativas de profesores/as individuales, siendo así, una decisión que no afecta a todo el sistema (Bishop & Atlas, 2015; Kavanagh, 2016; Snapp et al., 2015).

Esta situación de marginalidad dentro del espacio escolar, se vincula con la escasa incorporación de las temáticas LGTBIQ+ en los currículum oficiales (Kjaran & Lehtonen, 2017; Pulecio, 2015; Sauntson, 2013; Souza & Nogueira, 2017). Lo anterior conlleva a que la implementación de acciones críticas de la heteronormatividad se realicen mediante diseños de unidades temáticas que incorporan elementos ajenos y adicionales al currículum oficial (Dinkins & Englert, 2015; Quinlivan, 2012); o en la implementación de unidades y materiales didácticos especialmente proporcionados a los/as docentes para su utilización, bajo los formatos de investigación-acción (Depalma, 2013; Goodrich et al., 2016; Malins, 2016; Martino & Cumming-potvin, 2014).

Desde investigaciones internacionales también se identifica una intencionalidad por parte de docentes LGTBQ+ y docentes heterosexuales comprometidos en desafiar los límites de los currículum preescritos. Esta acción docente es realizada mediante la identificación de “momentos curriculares oportunos”, los que sirven como plataforma para la introducción de temáticas de la diversidad sexual en las prácticas pedagógicas (Jackson, 2009; Meyer et al., 2014). Insertándose de esta forma, la discusión pedagógica de la construcción social de la sexualidad y el género desde enfoques indirectos, y de manera no atomizada y desvinculada a otras expresiones de opresión (Kavanagh, 2016; Martino & Cumming-potvin, 2014, 2017).

Desde la literatura internacional se identifica que las acciones pedagógicas críticas de la heteronormatividad también están mediadas por las exigencias que realizan los mismos estudiantes a sus respectivos profesores/as (Larsson, 2014; Quinlivan, 2012). De la misma forma, la introducción de las temáticas de la diversidad sexual en el trabajo

pedagógico son descritas en algunas investigaciones, a partir de las modificaciones en los planes de estudio efectuadas por iniciativa de directivos/as de escuelas que han promovido la incorporación de recursos, actividades o programas adicionales a los currículum oficiales (Dinkins & Englert, 2015; Liboro et al., 2015).

Asimismo, en las investigaciones de Sykes (2007) y Larsson (2014) se describe cómo los/as docentes introducen el cuestionamiento a la heteronormatividad y homofobia en sus clases, a partir del despliegue del currículum oculto. Ello mediante acciones no planificadas frente a las verbalizaciones de acoso o violencia homolesbotransfóbica movilizadas por sus estudiantes, sin existir en estos casos, una planificación previa de la enseñanza.

Los recursos didácticos empleados por los/as docentes para la enseñanza crítica anti-heteronormativa varían dependiendo del tipo de disciplina impartida y del nivel escolar. Desde la literatura internacional se describe una variedad de recursos tales como el uso de textos escritos e ilustrados (los últimos en niveles de primaria), visitas de organizaciones LGTBIQ+ al aula, y el uso de recursos audiovisuales como series de televisión, películas, videos musicales, redes sociales e imágenes publicitarias que incluyen contenido LGTBIQ+ explícita o implícitamente. Los/as docentes declaran que estos recursos son utilizados al menos para cuatro fines: 1. la desestabilización de las representaciones normalizadoras de las sexualidades y géneros; 2. la deconstrucción normativa de los ideales tradicionales de masculinidad/feminidad; 3. la creación de instancias de discusión en torno a nociones estereotipadas y reductivas de la heterosexualidad/homosexualidad y 4. la introducción de representaciones sobre modelos de crianza y familias compuestas por parejas del mismo sexo (Jackson, 2009; Quinlivan, 2012; Liboro *et al.*, 2015; Dinkins y Englert, 2015; Meyer et al., 2014; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017; Mayo, 2013; Cumming-Potvin y Martino, 2018).

También el mismo cuerpo del o la docente es utilizado como recurso crítico. Ello es descrito en el estudio de Martino & Cumming-potvin (2014). Los autores describen la experiencia de una profesora abiertamente lesbiana con sus estudiantes y comunidad escolar. Esta docente utiliza la estética de su cuerpo como recurso pedagógico para vincular los textos temáticos LGTBQ+ abordados en su clase, con miras a ejemplificar una realidad encarnada, concreta y tangible para sus estudiantes de enseñanza primaria.

En los estudios en los cuales los/as docentes declaran promover un enfoque de diversificación de las representaciones LGTBIQ+ en el aula, se reconoce que para la enseñanza de la literatura y lengua inglesa, tanto en los niveles de primaria como secundaria, el recurso didáctico privilegiado es la novela. Ello es abordado en los estudios de caso de Helmer (2016a, 2016b) quien describe la utilización de un enfoque pedagógico crítico y *queer* por parte de una docente. El enfoque que ella desarrolla consiste en un andamiaje conceptual previo con el fin de familiarizar a los/as estudiantes con conceptos como sexismo, homofobia y heteronormatividad. Luego, en sesiones posteriores, promueve en los/as estudiantes el desarrollo de distintas habilidades de lectura, tales como la identificación de significados ocultos presentes en novelas en las que se silencia el deseo gay/lésbico de determinados personajes. También promueve el ejercicio de lectura deconstructiva involucrando a sus estudiantes en la identificación de subtextos que estigmatizan y estereotipan a los personajes LGTBIQ+.

En la enseñanza de novelas y textos con temáticas LGTBIQ+, diversos artículos describen el potencial de la literatura para abrir conversaciones críticas. Ello es estudiado en los artículos de Depalma (2013); Ryan et al. (2013); Kavanagh (2016); Martino & Cummingpotvin (2014, 2017). En estos estudios se analiza cómo los/as docentes intencionan el fomento de una conciencia crítica y deconstructiva al invitar a sus estudiantes a desarrollar narraciones que interpelen los discursos normativos, ya sea desde la elaboración de contrarrelatos a los textos literarios, abriéndose espacios para reimaginar el amor, el deseo y las relaciones entre personas del mismo sexo y/o fomentando la creación de narraciones en las que los/as estudiantes se sitúen desde los mismos personajes LGTBIQ+. Dichas estrategias se declaran útiles para impactar en el autoconcepto de los/as estudiantes, en explorar más allá de sus experiencias de vida y en la toma de perspectiva y empatía hacia las llamadas minorías sexuales (Dinkins & Englert, 2015).

c. La experiencia biográfica como estrategia anti-heteronormativa

Diversas investigaciones internacionales profundizan en los intentos de los/as docentes por movilizar la propia experiencia de los/as estudiantes como estrategia para ahondar en

el carácter construido y contextual de la sexualidad y el género (Depalma, 2013; Dinkins & Englert, 2015; Kavanagh, 2016).

En las investigaciones que hacen referencia a escuchar las voces de los/as propios estudiantes como estrategia para construir aprendizajes anti-heteronormativos, se describe que la construcción de un clima de respeto y de exploración en las diferencias de opinión es mediada por la toma de conciencia por parte del/la docente respecto al (auto)silenciamiento que viven los/as estudiantes LGTBIQ+. Docentes que han movilitado tal conciencia o sensibilidad⁸ tendrían la precaución de promover la participación de sus estudiantes a través de diversas prácticas pedagógicas. Dichas prácticas, según la revisión de la literatura, se caracterizan por el intercambio de roles entre docente-estudiante; la promoción de una utilización del lenguaje no binario inclusivo y no movilitador de estereotipos (Goodrich et al., 2016; Meyer et al., 2014); la creación de espacios denominados como “seguros” (Liboro et al., 2015); la transformación de instancias de acoso homo/lesbo/transfóbicas en espacios privilegiados de discusión pedagógica y reflexiva con sus estudiantes en el aula (Larsson, 2014); y en el resguardo del anonimato de los/as estudiantes (en especial de los/as estudiantes LGTBIQ+) al momento de compartir experiencias y opiniones en público (Kavanagh, 2016).

De la misma forma, un amplio número de investigaciones describen cómo se movilizan en el aula las experiencias biográficas del docente, tanto como recurso didáctico como estrategia para humanizar cuestiones complejas asociadas a la violencia, discriminación y acoso en base a la sexualidad/género con sus estudiantes. De esta forma, se pone a disposición la propia biografía docente LGBQ e incluso Trans (Depalma, 2013) y, también, las experiencias de docentes heterosexuales asociadas a su círculo de familiares, amigos/as o conocidos/as LGTBIQ+ (Helmer, 2016a, 2016b; Jackson, 2009; Kavanagh, 2016; Martino & Cumming-potvin, 2014, 2017; Meyer et al., 2014; Richard, 2015; Ryan et al., 2013; Sykes, 2007).

⁸ Como se analiza en apartados anteriores, diversos artículos describen que dicha sensibilidad se expresa en mayor medida en docentes identificados como LGTBIQ+ o en docentes heterosexuales que tienen algún tipo de vínculo directo con algún sujeto LGTBIQ+, ya sean familiares, amigos/as o conocidos/as, como también a partir del conocimiento y formación profesional respecto al tema. Sin embargo, dicha sensibilidad o voluntad, está mediada por relaciones de poder situadas en cada contexto escolar particular.

En esta línea, el artículo de Helmer (2016a) describe, a partir de las voces de los/as estudiantes participantes de la investigación, que su profesora abiertamente lesbiana comúnmente incorporaba sus propias experiencias para debatir situaciones vinculadas a los objetivos de la clase. De esta manera, la profesora era una mediadora entre las distintas opiniones de sus estudiantes y abría espacios para que estos/as pudiesen compartir sus propias experiencias. En forma similar, los/as profesores participantes del estudio de Jackson (2009) señalaron que mientras más abiertos eran sobre sus identidades sexuales en su lugar de trabajo, más podrían cuestionar el estatus quo dentro del aula.

En Chile, hay un vacío de investigaciones que analicen acciones o prácticas de inclusión LGTBI+ en escuelas. El estudio de Rojas et al. (2019) identificó que estas acciones en su mayoría se desarrollan fuera del aula y del currículum nacional. Asimismo, identifica que estas prácticas están presentes en perfiles de profesores jóvenes, que se desempeñan en asignaturas menos vigiladas por las pruebas estandarizadas y en escuelas con mayores capitales culturales, ubicadas en grandes núcleos urbanos.

d. Políticas educativas de género y diversidad sexual

Estudios internacionales (anglosajones y escandinavos) indican que los contextos escolares en donde se han estudiado acciones pedagógicas críticas de la heteronormatividad, tienen como característica común que la política educativa nacional ha construido un telón de fondo en cuanto a la creación de legislaciones y normativas contra la homofobia y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género. Por un lado, dichas regulaciones han tenido el poder de impactar en el espacio escolar y en sus actores, a partir de la potencial legitimidad que docentes y directivos reconocen en ellas para abordar la diversidad sexual y de género abriendo espacios para la implementación de distintas acciones: currículums inclusivos, políticas anti-discriminación internas, conformación de espacios de asociación y grupos de apoyo (*Gay and Straight Alliance*) entre estudiantes LGTBIQ+ y heterosexuales (Malins, 2016; Meyer et al., 2014; Larsson, 2014; Liboro et al., 2015; Richard, 2015). Sin embargo, por otro lado, estudios internacionales en Finlandia, Islandia y Australia reconocen tensiones respecto al rol de las políticas educativas en sexualidades y géneros. Dichas tensiones

tienen que ver con el alcance limitado y poco actualizado al contexto contemporáneo de las políticas, las que movilizan discursos contra el acoso y la violencia homolesbotransfóbica. Aquellos discursos podrían llegar a ser problemáticos en el sentido de volver a inscribir lenguajes dominantes y limitados hacia las diversidades sexuales y de géneros (Ferfolja, 2013; Kjaran & Lehtonen, 2017). Según dichas investigaciones, estas tensiones centradas en el plano discursivo, impactan en la toma de decisiones a nivel de cultura organizacional y a nivel curricular/pedagógico, llegando a condicionar el agenciamiento de los actores escolares hacia cualquier posibilidad de cambio aplicable a las sexualidades y géneros en las escuelas (Ferfolja, 2013; Kjaran & Lehtonen, 2017).

Asimismo, son escasos los estudios centrados en la elaboración de políticas escolares internas de reconocimiento, tanto para estudiantes LGBTIQ+, como para aquellos en conformaciones familiares integradas por personas del mismo sexo. Este último punto es mucho más abordado en términos de diversidad racial o étnica (Bishop & Atlas, 2015). Por ejemplo, en Canadá y Estados Unidos, investigaciones que han estudiado los contextos escolares en que dichas políticas internas se manifiestan en la elaboración de planes de estudio inclusivos para estudiantes LGTBIQ+, reportan informes más altos de seguridad a nivel individual y escolar. Junto con ello, los/as estudiantes fueron más propensos a denunciar a las autoridades escolares los casos de intimidación por razones de sexualidad y expresión de género (Liboro et al., 2015; Snapp et al., 2015).

Los estudios internacionales también señalan que los actores de las escuelas tienen cierta agencia en términos de políticas educativas, pero que simultáneamente están limitados por ellas. Se ha evidenciado que en contextos locales norteamericanos y europeos, las escuelas pueden ser reacias a implementar políticas inclusivas de la diversidad sexual a pesar de la existencia de leyes, normativas nacionales o, incluso, currículums que puedan ser tildados de progresistas e inclusivos en la materia. Como justificación de esta resistencia, los actores escolares arguyen que estos dispositivos carecerían de contenido, serían poco claros o harían alusiones escasas y vagas en términos de significados hacia la diversidad sexual y de género (Ferfolja, 2013; Kjaran & Lehtonen, 2017). En consideración a ello, el lenguaje de la inclusión y de la diversidad corren el riesgo de volverse complementarios a la mantención y reproducción del status quo heteronormativo (Leonardi & Moses, 2021).

e. Políticas educativas de género y diversidad sexual: mirada desde Latinoamérica

Ahora bien, las tensiones del estado actual de la política educativa identificadas en investigaciones del contexto anglosajón y escandinavo, se agudizan en territorios como el latinoamericano. En este contexto, durante los últimos años, distintos Estados de la región han adherido a diversos tratados y documentos internacionales suponen un compromiso con el respeto y garantía de los Derechos Humanos de la población LGTBI+ en el sistema escolar (ONU, 2012; Unesco, 2016; Yogyakarta, 2007). En base a dichos compromisos, en la actualidad han comenzado a levantarse distintas iniciativas gubernamentales con miras a favorecer la inclusión de estudiantes LGTBI+ en las escuelas de Latinoamérica (Barrientos & Lovera, 2020).

De esta forma, recientes investigaciones producidas en la región indican que las identidades LGTBI+ han ido siendo paulatinamente reconocidas como modos de vida legítimos y con garantías de derechos tutelados por la ley en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay. En esta línea, países como los mencionados han ido paulatinamente promulgando políticas educativas de género y diversidad sexual dirigidas a los espacios escolares (Unesco, 2016; Valderrama & Melis, 2019; Vianna, 2015). En estos casos, dichos avances normativos entran en colisión con la persistencia de concepciones y creencias estereotipadas que aún persisten a nivel social, lo que estaría limitando e incluso haciendo retroceder el alcance de las pocas normativas existentes dentro de las escuelas de la región (Castelar & Lozano-García, 2018; Fernández, 2018; Gelpi, 2019; Nardi & Quartiero, 2012). Sumado a ello, han emergido una serie de movimientos que movilizan una retórica anti-ideología de género, los que han activado una importante resistencia a que en las escuelas de la región se desarrollen prácticas inclusivas de la diversidad sexual y de género (Stutzin & Troncoso, 2020).

Ahora bien, a nivel local existen escasas investigaciones sobre el impacto de las recientes normativas y regulaciones inclusivas LGTBI+ en el espacio escolar. Esta producción de conocimientos identifica, tal como en otros países de la región latinoamericana, que las concepciones y creencias estereotipadas que persisten aún a nivel social estarían

limitando el alcance de las recientes normativas existentes dentro de los espacios escolares (Galaz et al., 2018; Rojas et al., 2019; Valderrama & Melis, 2019).

En Chile, distintos/as autores/as han contribuido a nutrir el campo de investigaciones en políticas educativas desde un posicionamiento basado en las sociologías críticas en educación y en una comprensión postestructuralista del poder y del discurso, enriqueciendo así, los análisis de la política estatal desde una mirada centrada en el sujeto. Un número importante de investigaciones locales han tomado como referencia los análisis de Stephen Ball sobre las tendencias de las actuales políticas neoliberales o de *accountability* en el sistema educativo del Reino Unido, las que han demostrado que las políticas no son simplemente aplicadas por las escuelas, y que las formas de pensar no se exportan de manera directa en ellas. Según Ball, a medida que se promulgan dentro de las escuelas, las políticas y las comprensiones que circulan con ellas son refractadas, resistidas y rearticuladas de manera que pueden hacer que sus impactos sean impredecibles y sus efectos a veces inesperados (Ball, 1994), provocando en ocasiones, “terrores de performatividad”⁹ en las y los docentes (Ball, 2003a). Ejemplo de esta influencia en el contexto local, son los estudios críticos de Rojas & Leyton (2014), Fardella & Sisto (2015) y Falabella (2014) quienes han contribuido a desarrollar esta línea de investigación centrada en las políticas neoliberales de rendición de cuentas y su impacto en la reconfiguración de las subjetividades docentes. Estas investigaciones dan cuenta de que dichas políticas inciden en la producción de formas de resistencia y sumisión docente a ellas, así como en la emergencia de una subjetividad dolorosa en los/las profesores/as. Asimismo, estas investigaciones plantean desafíos entre las políticas educativas neoliberales, el proceso de profesionalización docente y el desempeño o performatividad institucional de las escuelas. Sin embargo, existe escasa investigación local que contribuya a explicar los posibles impactos en los actores escolares –

⁹ Stephen Ball señala que los sistemas educativos actuales se basan en lógicas neoliberales que promueven sistemas de vigilancia y producción de información basados en medios de incentivo, control, recompensas y sanciones tanto materiales como simbólicas a las escuelas y a los/las docentes. De esta formas el desempeño de las personas y las organizaciones sirven como medidas de productividad y rendimineto que muchas veces implican creencias y compromisos, como también, oposiciones y resistencias que impactan en la salud mental y el bienestar emocional de profesores/as (Ball, 2003a).

específicamente en los/as docentes— desde las recientes políticas en materia de sexualidad y género (Mineduc, 2017) promulgadas por el Estado chileno, por ejemplo, en materia de traducciones de estas políticas en acciones pedagógicas o de impactos en sus subjetividades y resistencias.

En esta línea, en Chile, diferentes autoras han señalado que la comprensión “identitaria” y “temática” de la diversidad movilizada por el discurso de las políticas educativas inclusivas chilenas invisibiliza las diferencias, consideradas en los márgenes del centro que es la normalidad (Matus & Infante, 2011). Por lo tanto, los conceptos de diversidad e inclusión aparecen como una neutrales a las relaciones de poder presentes en la sociedad, habilitando así, un escenario que permite eludir a la pregunta por la producción de la normalidad, enfatizando en las características particulares e individuales de las personas. Aquel énfasis en lo particular e individual contribuye, según estas autoras, a la esencialización e inscripción de las etiquetas identitarias (Apablaza, 2018; Infante et al., 2011; Matus & Haye, 2015).

Como se señaló en el párrafo anterior, estas autoras nacionales han cuestionado las políticas de reconocimiento o de inclusión chilenas (enfocadas en la inclusión escolar de mujeres, niños migrantes, niños con necesidades educativas especiales) debido a su foco pretendidamente neutral respecto de los mecanismos discursivos de producción de la diferencia y de las relaciones de poder que las constituyen en las escuelas, retomando como fuente epistemológica para ello, a diversos autores/as que se ubican dentro de las teorías *queer* (Butler, 1997a; Kumashiro, 2001; Luhmann, 1998; Pinar, 1998). En este sentido, las críticas *queer* a las lógicas liberales de inclusión identitaria señalan que este tipo de estrategias construirían, por un lado, a un público inocentemente desconocedor o carente de racionalidad social, y por otro lado, reforzarían la producción de un orden normativo que “se produce a sí mismo como mismidad sin marcas y como sinónimo de lo habitual, incluso, cuando debe producir la otredad como una condición para su propio reconocimiento” (Britzman, 1995a, p. 23). Así, se produciría un discurso sobre la normalidad como un centro que conduce a esencializar las identidades y las diferencias como realidades estáticas, rígidas y fuera de norma (Matus & Infante, 2011). Además, esta forma de comprensión de la diversidad llevaría a invisibilizar las diferencias, consideradas en los márgenes, y a instrumentalizar su conocimiento proponiendo técnicas para gestionarlas en el campo educativo (Matus & Infante, 2011). Por tanto, desde estas

críticas, el lenguaje de inclusión y de diversidad en la política educativa es afín al proyecto liberal y neoliberal para mantener y reproducir el estatus quo de la estructura social (Apablaza, 2018; Armijo, 2018; Matus & Infante, 2011 en Catalán-Marshall, 2021).

Por consiguiente, esta propuesta de investigación se apropia del marco teórico y de las críticas expuestas aquí, y propone un estudio de las resistencias pedagógicas desplegadas por sujetos docentes, frente a los efectos del poder heteronormativo. Explorando específicamente los procesos dinámicos de subjetivación de aquellos/as docentes que se oponen y resisten pedagógicamente a la reproducción de heteronormatividad circulante a nivel macrosocial y a nivel micro-político dentro de las escuelas, desde una perspectiva que asume que el sujeto siempre está situado y limitado por relaciones de poder que operan en su contexto (Youdell, 2011).

4. FORMULACIÓN CONCEPTUAL DEL SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

A partir del marco teórico descrito se identifican distintos mecanismos de despliegue del poder-saber en los procesos de subjetivación de los/as docentes y en sus resistencias frente a la reproducción de heteronormatividad. Estas resistencias aparecen como el resultado de subjetivaciones al interior de dispositivos normativos que operan a nivel macro y meso de la escuela (Armijo, 2019). Por un lado, en el nivel macro, el contexto determina las condiciones de posibilidad de la escuela mediante dispositivos normativos y sociales particulares definidos en base al sistema político y educativo nacional imperante del momento, el que delimita lo que es la educación y limita lo que puede ser la escolarización (Ball, 2012; Youdell, 2011). Ello es producido en interacción con el sistema social y cultural local, en el que a la vez, circula un sistema discursivo heteronormativo en materia de sexo/género (Butler, 1990; Rubin, 1989; Wittig, 1992). Por otro lado, las escuelas se convierten en lugares en los que estas cuestiones políticas y sociales más amplias se manifiestan en el nivel meso a través de estructuras y sistemas organizativos propios de la escuela, como son los programas de estudios, las políticas internas, las prácticas pedagógicas y las subjetividades de docentes y estudiantes (Youdell, 2011). La interacción de estos dos niveles macro y meso, con su aplicación de poder y la resistencia de los sujetos, genera el espacio de la micro-política de la escuela, que para Ball (1987), tiene que ver con las relaciones de poder dentro de la institución

escolar. Esta micro-política produce dispositivos específicos que se aplican en los docentes, quienes se apropian de ellos, los interiorizan, los corporizan y a la vez resisten (Ball & Olmedo, 2013). Además, los/as docentes se subjetivan continuamente en el nivel micro, a partir de sus experiencias de vida, entre las que se encuentra la propia experiencia situada en una escuela particular (Armijo, 2019).

Examinando la literatura internacional, se identificó que los/as docentes que desarrollan acciones pedagógicas de resistencia a la heteronormatividad, son frecuentemente docentes (auto)identificados como LGBTQ+ y/o docentes heterosexuales que, en ambos casos, movilizan una subjetividad crítica hacia los regímenes discursivos normativos de la sexualidad. Dicha subjetividad, está asociada a biografías encarnadas de opresión sexual¹⁰, junto al reconocimiento de la escuela como un lugar de reproducción de discursos y prácticas hegemónicas en relación con la sexualidad y el género. Por lo tanto, considerando estos antecedentes junto con mi propia experiencia como profesor gay/marica, me llevan a afirmar el supuesto de que, en el sistema escolar chileno, algunos/as docentes con características identitarias y subjetivas particulares están también **desarrollando resistencias pedagógicas a las culturas heteronormativas en sus escuelas.**

Sintetizando, el foco de este estudio es comprender la construcción de resistencias pedagógicas de docentes que se oponen a la reproducción de heteronormatividad en las culturas escolares en las que se desempeñan. Particularmente, es posible suponer que las resistencias pedagógicas a la heteronormatividad en los/las docentes que las desarrollan, no son sólo producto de decisiones macropolíticas o de condiciones estructurales fijadas por las políticas educativas. Siguiendo lo planteado por Rojas (2004), en ello también se jugarían las propias creencias, conocimientos personales, recorridos de vida, profundas convicciones que poseen los actores del sistema educativo, junto con sus deseos y afectividades (Guattari & Rolnik, 2006). Por tanto, esta propuesta de investigación enlaza elementos postestructurales –que me permiten comprender la sexualidad como tecnología

¹⁰ La idea de biografía encarnada como sitio de producción de resistencias deviene de los antecedentes bibliográficos expuestos en apartados anteriores, los que al mismo tiempo, se entrelazan con ideas de autores como Giancarlo Cornejo (2013) quien en su texto “La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía queer” plantea la posibilidad de que, tal vez, el sufrimiento, el haber sido aislado de quien uno ama, el haber sido violentado por tu sexualidad o expresión de género, provee de conocimientos y saberes específicos para resistir.

discursiva en la escuela– y elementos teóricos de las sociologías críticas en educación y su conceptualización postestructural del poder (Youdell, 2011)– para comprender cómo se configura una subjetividad docente que resiste (o no) a los discursos normativos (en materia de sexualidad) que circulan en la escuela y a la lectura de las relaciones de poder que operan en su interior.

De esta forma, mi propósito es contribuir al conocimiento científico educativo respecto de una realidad escasamente estudiada, a partir de una comprensión postestructuralista que considera a los discursos y las relaciones de poder que estos movilizan como lugares claves de análisis a partir de sus niveles capilares –micro relaciones- (Foucault, 1988). En este sentido, mantener la noción de subjetivación para pensar los procesos de resistencia, subraya la idea de que los discursos que constituyen a los sujetos no son neutrales, sino que están investidos de relaciones de poder y que estos se entrecruzan en distintos niveles (Deleuze y Guattari, 1983).

Para ello, los autores claves serán Michel Foucault (1976, 1988) y su planteamiento de que todo poder engendra resistencias. Asimismo, Judith Butler (1990, 1993) quien desarrolla las ideas de Foucault para teorizar sobre cómo el discurso y sus efectos performativos ofrecen un potencial crítico y político para su desestabilización y reinscripción. De esta manera, abre la posibilidad de que las prácticas discursivas de las instituciones que producen desigualdades puedan desequilibrarse. Y también, con ello abre la posibilidad a que los discursos subordinados o silenciados puedan desplegarse en los contextos en que han sido excluidos (Youdell, 2019). Por su parte, los planteamientos de Deleuze y Guattari (1983), Guattari & Rolnik, (2006) y Michalinos Zembylas (2019) los utilizo como vía para explorar en el rol productivo del deseo y afectividades en la constitución de resistencias. Finalmente, me valgo de los aportes de Stephen Ball (Ball, Maguire & Braun, 2012; Ball & Olmedo, 2013) para desentrañar los efectos performativos de las políticas educativas en los contextos escolares y en la subjetividad de sus actores.

Con estas propuestas teóricas, se abre una posibilidad para examinar cómo se reconfiguran formas de y vínculos entre sexualidad, género, exclusiones e inclusiones educativas, a partir de sus experiencias y resultados. Como bien señala Youdell (2011) estas reconfiguraciones no son solo una causa directa de las políticas y legislaciones

(aunque pueden contribuir), por lo que se vuelve necesario examinarlas más bien desde sus niveles capilares, a través de las prácticas cotidianas en los espacios escolares en que estas se producen y tensionan.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo planteado en el Marco Teórico y el supuesto que guía esta investigación, se busca responder la siguiente pregunta principal:

¿Cuáles son y cómo se configuran las resistencias pedagógicas de los/las docentes que se oponen críticamente a las culturas heteronormativas en las escuelas?

Las preguntas que guían el trabajo de investigación son:

- ❖ ¿Qué caracteriza a los procesos de subjetivación de los/las docentes que desarrollan resistencias pedagógica frente a la heteronormatividad?
- ❖ ¿Qué rol tienen las políticas educativas en el desarrollo de resistencias a la heteronormatividad en las escuelas?
- ❖ ¿Qué efectos tienen las emociones en la configuración de resistencias pedagógicas a la heteronorma?
- ❖ ¿De qué forma se despliegan performativamente las acciones de resistencia pedagógica a la heteronormatividad elaboradas por los docentes?
- ❖ ¿Cuáles son las prácticas y discursos heteronormativos propios de las escuelas, que los docentes identifican y resisten ?

6. OBJETIVOS

La propuesta de investigación se organiza en torno a un objetivo general y tres objetivos específicos.

6.1. Objetivo General

- ❖ Comprender la construcción de resistencias pedagógicas de docentes que se oponen a la reproducción de heteronormatividad en las culturas escolares en que se desempeñan.

6.2. Objetivos Específicos

- ❖ Analizar los procesos de subjetivación de docentes que desarrollan resistencias pedagógicas a la heteronormatividad desde los ensambles y tensiones discursivas-emocionales que los constituyen.
- ❖ Identificar las prácticas y discursos de las culturas escolares que inciden en el desarrollo de resistencias pedagógicas a la heteronormatividad.
- ❖ Caracterizar las acciones pedagógicas de resistencia a la heteronormatividad en las escuelas.

7. MARCO METODOLÓGICO

A continuación expongo el marco metodológico utilizado en la investigación. El apartado se divide en dos partes. En la primera, se presenta la fundamentación teórica del enfoque metodológico utilizado, el que consiste en una investigación postcualitativa. Asimismo, se presenta la descripción de las técnicas de investigación, la que consiste en una postetnografía interpretativa escolar de perspectiva feminista/queer. En la segunda parte se presentan las estrategias de análisis de datos, junto con reflexiones que acompañaron el proceso de producción, escritura y análisis propuesto.

7.1. Metodología Post

7.1.1. Diseño: enfoque teórico metodológico

Con la finalidad de encontrar una coherencia entre el marco teórico planteado –que da sustento a las preguntas y objetivos de esta investigación con su metodología– es que se propone un diseño metodológico que se inscribe en la tradición cualitativa desde su giro *post* (St. Pierre, 2011). Para ello, se planteó realizar una investigación de aproximación etnográfica interpretativa escolar (Geertz, 2003; Guber, 2001; Rockwell, 1985) desde un posicionamiento postestructural (Britzman, 1995b; Matus, 2020) y feminista/*queer* (Buch & Staller, 2007; Castañeda, 2012; Plummer, 2012; O'Malley et al., 2018).

Este tipo de propuesta metodológica *post* se fundamenta en un cuestionamiento constante al uso de las herramientas brindadas por los paradigmas cualitativos anteriores al giro *post* cualitativo (Denzin & Lincoln, 2012; Lather & St. Pierre, 2013). Dicho cuestionamiento se refleja en aspectos tales como, el tipo de relaciones a construir con los sujetos involucrados, las características identitarias del propio investigador/a y el posicionamiento de su experiencia en la investigación (Harding, 1987; Lather & St. Pierre, 2013). Asimismo, la perspectiva feminista/*queer* plantea una crítica a la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control epistemológico (Haraway, 1994) y al histórico desapego emocional en los procesos de recopilación de datos (Akman et al., 2001; Blázquez, 2012).

Retomo estos cuestionamientos para desarrollar una propuesta metodológica que asume el carácter político, no neutral y parcial de hacer investigación (Haraway, 1994). Por lo tanto, este ensamblaje entre lo etnográfico, lo afectivo y lo feminista/*queer* se entiende en esta propuesta, cómo un método creativo que, en la unión para su montaje, buscó abrir las posibilidades de la investigación hacia prácticas atentas a las operaciones del poder en la construcción del conocimiento. Lo anterior, supuso un cruce entre las reflexiones teóricas de lo afectivo, lo *queer* y las convenciones del método etnográfico (Ríos, 2019).

Ahora bien, a partir de este tipo de propuesta postcualitativa y feminista/*queer* para el diseño metodológico, se buscó poner en práctica una alta reflexividad emocional en torno a la posición, influencias y vivencias experimentadas (encarnadas) *en* el trabajo de campo (Blackman, 2007), dejándose afectar por el mismo durante la praxis investigativa (Favret-Saada, 2012; Parrini, 2015). Bajo dicho fin, se consideraron a las emociones del investigador como una *herramienta de campo*, para conocer y situarse (Blackman, 2007; Plummer, 2012; García & Ruiz, 2021). Asimismo, se propuso en esta investigación, poner atención a los datos corporales que se viven *previo, en y post* trabajo de campo (St. Pierre, 2017; Britzman, 1995b). En concreto, el rol de las emociones en el trabajo etnográfico compete a un estilo, una estética, un ejercicio performativo que se traduce en una forma de devenir “con el campo y en el proceso de escritura” (Ríos, 2019, p. 45). Por tanto, este enfoque integró la subjetividad del investigador y de los sujetos que participaron, las interacciones que se generaron entre nosotros y las condiciones objetivas (o condiciones de posibilidad) que dan sustento a la construcción de resistencias en un espacio escolar determinado.

A continuación, se detalla la justificación de la elección de este tipo de propuesta teórica metodológica.

7.1.2. El por qué de hacer investigación *postcualitativa*: ¿qué implica?

“The ‘posts’ announce a radical break with the humanist, modernist, imperialist, representationalist, objectivist, rationalist, epistemological, ontological, and methodological assumptions of Western Enlightenment thought and practice” (St. Pierre, 2011, p. 615).

“If we cease to privilege knowing over being; if we refuse positivist

and phenomenological assumptions about the nature of lived experience and the world; if we give up representational and binary logics; if we see language, the human, and the material not as separate entities mixed together but as completely imbricated “on the surface”– if we do all that and the “more” it will open up – will qualitative inquiry as we know it be possible? Perhaps not” (Lather & St. Pierre, 2013, p. 630).

El uso del término post (*post qualitative research*) en la investigación cualitativa (St. Pierre, 2011; Lather & St. Pierre, 2013) ha ido sumando fuerza en la discusión epistemológica, metodológica y ética desde hace aproximadamente tres décadas, especialmente en Estados Unidos (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019). Dentro de los propósitos que se plantean desde esta corriente, está el invitar a los/as investigadores/as cualitativos/as a arriesgarse a la apertura y experimentación durante el desarrollo de investigaciones que se basen en el uso de marcos teóricos postmodernos y postestructuralistas (*the post*); lo que Elizabeth Adams St. Pierre (2014) ha denominado como el giro ontológico (*ontological turn*). Lo anterior, se señala con el fin de plantear una alternativa a los intentos que desde la década de los años 2000 se hacen por hacer de la investigación cualitativa educativa un tipo de investigación disciplinada y estandarizada ¹¹ (St. Pierre, 2011). Dichos intentos han impactado tanto en la normalización de prácticas u hábitos de hacer investigación, como en la formación misma de investigadores/as en los espacios académicos (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019).

Cabe mencionar que esta propuesta no es una novedad. La investigación cualitativa o humanista convencional (*conventional humanist qualitative methodology*), como lo plantea St. Pierre (2011, 2014, 2017), ha estado influenciada por el giro crítico y los

¹¹ St. Pierre (2011) señala que esto se pone en evidencia desde el año 2002 bajo los impactos de la política *No Child Left Behind* en la producción científica de Estados Unidos. Indicando que “When the U.S. No Child Left Behind Act took effect and the National Research Council (NCR) (2002) published its report, *Scientific Research in Education* (SER). By establishing experimental research and, preferably, randomized controlled trials as the gold standard for high-quality research, those two documents—one a federal law that mandated research methodology—exemplified positivist and conservative restoration in the larger audit and accountability culture that privileges an instrumental, engineering model of social science that feeds on metrics to establish “what works”. Notwithstanding claims of inclusiveness and in the fervor of a new scientism, qualitative research was rejected as not rigorous enough to count as high-quality science” (St. Pierre, 2011, p. 611).

proyectos de justicia social impulsados en la década de los 80 en las ciencias sociales (Lincoln & Denzin, 2011). Sin embargo, desde la mirada de la autora, esto se ha desarrollado sin un completo alejamiento de la búsqueda de validación de carácter positivista en las formas de producir conocimiento (St. Pierre, 2011). Ejemplo de ello, es que gran parte de las investigaciones que se llaman a sí mismas críticas, de todas formas conservan una estructuración basada en lógicas representacionales y de diseños metodológicos positivistas o neo positivistas (Lather & St. Pierre, 2013). Asimismo, estas investigaciones, en algunos casos, han sido como lo destaca Lincoln & Denzin (2011) “*simply a companion, not a conjoin voice*” (p. 716). A nivel metodológico estas investigaciones se basan en un lenguaje centrado en la búsqueda del control a través de la objetividad, el cuidado a no caer en *sesgos* propios de quien investiga, el “buen” manejo de los *datos* que se recopilan en el campo (*words as brute*) y la búsqueda de *sistematicidad* en el proceso de recolección de dichos datos y en su posterior análisis (St. Pierre, 2011, 2014, 2017). Asimismo, dichas investigaciones destacan por asumir la separación entre lo humano y lo material, entre el “*Self/other, subject/object and human/non human*” (Lather & St. Pierre, 2013, p. 630).

En este sentido, Adams St. Pierre y Patii Lather (2013) se preguntan por los límites del discurso y los hábitos que se han ido consolidando en las formas de hacer investigación considerada de carácter científico, al señalar que:

for example, systematicity, process, audit trails, the clarity of language, value-free knowledge (objectivity, bias), the accumulation of knowledge, triangulation, coding data, and data itself. Without these, how do we know that what we are doing is science? Does it matter in the new mattering? And who gets to define science anyway? The natural sciences seem to be telling us it has always been about entanglement. Perhaps we are behind and need to catch up! (Lather & St. Pierre, 2013, p. 630).

De esta forma, y como lo plantean (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019), el principal cuestionamiento a la corriente postcualitativa se ha centrado en si ella es

realmente un tipo de investigación, o si se trata más bien de un ensayo filosófico crítico respecto a lo que implica la investigación cualitativa. Frente a dicho cuestionamiento St. Pierre (2011, 2014) enfatiza que la crítica a la emergencia de “giros nuevos”, ya sea el giro ontológico; el giro afectivo; el giro posthumano, entre otros, corresponderían a reacciones que tienen de base argumental el supuesto énfasis lingüístico, abstracto y narcisista de las teorías postmodernas y postestructuralistas francesas¹² (*the post*). La autora se resiste a estar de acuerdo con lo anterior, debido a que dichos cuestionamientos no se detienen en fundamentar sus argumentos desde una lectura que movilice las ideas que sustentan los autores post, sino más bien, corresponden a críticas de escasa fundamentación epistemológica, “without citational authority or warrant” (St. Pierre, 2011, p. 612).

Sin embargo, St. Pierre (2011) plantea que lo que podría denominarse como giro ontológico (*ontological turn*), no corresponde a un “nuevo” giro en sí mismo, sino más bien, al retorno hacia preocupaciones ontológicas que sostienen las epistemologías postestructurales y sus posibilidades de acción en un marco metodológico cualitativo determinado (*reimagination of social science inquiry*). Tal como lo propone: “*Perhaps it is a commitment to consider different orders of things, different distributions, that have been and might be*” (St. Pierre, 2014, p. 14).

De esta forma la autora señala que la metodología nunca debe separarse de la epistemología y de su ontología, para que no se convierta en una propuesta mecanizada e instrumental (St. Pierre, 2011). Adams St. Pierre señala que utilizó deliberadamente el término “post cualitativo”, el que ella misma considera como bastante amplio y ambiguo, para señalar la imposibilidad de una intersección entre metodología cualitativa humanista convencional y el uso de marcos teóricos postestructurales (St. Pierre, 2011, 2014, 2017). Frente a dicha imposibilidad, St. Pierre (2014) recalca que no es posible definir previamente lo que es o podría ser una investigación que se denomine a sí misma como

¹² St. Pierre (2011) indica que los términos postmoderno y postestructuralistas son comúnmente ocupados como sinónimos. Sin embargo hay diferencias de conocimiento en sus significados. En ello, Patti Lather (1993) diferencia estos dos términos, quien enfatiza en que el postmodernismo “raises issues of chronology, economics (e.g., post-Fordism) and aesthetics whereas poststructural is used more often in relation to academic theorizing “after structuralism” (p. 688). Asimismo, Claudia Matus (2020) ocupa el término de teorías “post-representacionales” en la descripción del uso de teorías en el diseño metodológico etnográfico, que tensionen los intentos de describir a los sujetos desde su representación discursiva.

post cualitativa. Esta no puede enseñarse o aprenderse, solo experimentarse (St. Pierre, 2017). Por tanto, cada investigador/a que ponga en práctica las teorías “post” creará una articulación diferente en su diseño metodológico (St. Pierre, 2011). De todas maneras, la autora describe una serie de tensiones que hacen posible bosquejar un tipo de traducción o puesta en práctica de su reflexión ontológica, epistemológica y metodológica.

En primer lugar, la autora insta a los/as investigadores a que olviden el pensar una propuesta metodológica cualitativa de tipo *receta* y su relación con los datos como algo que podrían “encontrar” en algún lugar y posteriormente otorgarle sentido mediante la teoría. De esta forma, enfatiza, retomando las ideas de Deleuze & Guattari (2008) en la idea de que los/as investigadores/as siempre están produciendo(se) *–becoming–* a través y *con* lo que investigan (St. Pierre, 2011, 2014, 2017).

Por lo tanto, no podemos eludir que estamos siempre implicados/as con nuestros objetos de investigación y que somos afectados/as por las relaciones en las que entramos y generamos al momento de investigar (St. Pierre, 2011). La persona que investiga no solo se transforma en un instrumento para recoger datos, sino que, reacciona al campo y tiene respuestas emocionales a lo que se puede producir en su desarrollo (García & Ruiz, 2021). Con base en estos cuestionamientos, una investigación postcualitativa convoca a evitar precipitarse en metodologías preexistentes, con el fin de ir desarrollando *provocaciones* durante el proceso de la investigación, en su proceso de producción y de escritura. Procesos que deben abrirse a la búsqueda de condiciones de posibilidad bajo las cuales pueda surgir algo nuevo o no pensado a priori (Lather & St. Pierre, 2013; St. Pierre, 2017).

En segundo lugar, St. Pierre (2017) indica que el investigador postcualitativo debe *vivir* las teorías. Esto significa que se requiere una larga preparación teórica (*readiness*), que consiste en leer constantemente, pensar, escribir y vivir con la producción teórica de los autores que guían el marco teórico de una investigación. Es por ello, que anima a que antes de desarrollar cualquier diseño metodológico postcualitativo, es necesario desarrollar un proceso previo de profundización teórica mediante lecturas que interroguen a los autores postestructurales y el uso de sus conceptos claves, como por ejemplo, a Michel Foucault y su concepción del poder (St. Pierre, 2011). Asimismo, Patti Lather y St. Pierre (2013) indican que este tipo de post investigación propone a los/as investigadores/as cualitativos que vayan sustituyendo la noción de investigación por la

de *indagación –inquiry–* y recurran a la defensa no solo de la metodología, sino también, de las diversas epistemologías que la sustentan (teorías feministas, críticas de la raza, postmodernas, postestructuralistas).

Igualmente, esta perspectiva postcualitativa se articula tomando prestados conceptos como el de *deconstrucción* de Derrida (1970) y el de *becoming* (convertirse, devenir, producir, fluir) de Deleuze y Guattari (2008) para tensionar los procesos de hacer investigación cualitativa. En ello, St. Pierre (2011) retoma a Derrida (1970) para enfatizar que la deconstrucción no puede transformarse en un método, como tampoco, puede reducirse a un instrumento metodológico o un set de reglas a seguir. Desde una lectura derridiana, Adams St. Pierre asume que las cosas existen no por sí mismas, sino que siempre están en relación. En ese sentido, siempre hay algo que se escapa en el proceso investigativo. Por consiguiente, la deconstrucción no implica solo poner atención al lenguaje y al uso de categorías o conceptos que usualmente se ocupan en la investigación cualitativa. También supone poner atención a la propia estructura material que creamos a través del lenguaje y a la práctica social vinculada a ella (St. Pierre, 2011). De esta forma, la deconstrucción se transforma en una posibilidad siempre abierta, siempre en marcha. En base a ello, St. Pierre (2011) plantea:

It is deconstruction that made me aware early on that any concept/category is a structure attempting to contain and close off meaning and, at the same time, that that concept/category is available to rupture and rethinking (p. 616).

Por último, en la caracterización de la elección de esta aproximación postcualitativa, es necesario referirse al uso del concepto de *ensamblaje* de Deleuze & Guattari (2008) en el trabajo de Adams St. Pierre. Dicho concepto, la autora lo describe como útil para deconstruir concepciones epistemológicas del individuo (*self/the person*) y del quehacer de las ciencias. En ello, St. Pierre (2011) plantea la idea del *becoming*, como la producción del individuo desde una red ensamblada, siempre en devenir, entre lo humano, el espacio y los objetos físicos. De esta manera, en lugar de estandarizar la investigación cualitativa en nombre de proporcionar mejores garantías probatorias y de eliminación de sesgos, la perspectiva postcualitativa insta a que el cruce de los hechos, valores,

atribuciones, nominaciones y sensaciones que atraviesan lo humano y al proceso de investigación se mantengan siempre bajo sospecha y en tensión (como sinónimo del devenir cambiante de lo humano) con lo que se vaya produciendo en su desarrollo.

7.2. Decisiones (muestrales) para acceder a esos sujetos que resisten

Las resistencias pedagógicas a la heteronormatividad que los/las docentes construyen y desarrollan en las escuelas es lo que particularmente interesa estudiar en profundidad. Para ello, en una primera etapa exploratoria, el estudio contempló el desarrollo de entrevistas abiertas con docentes que expresaron desarrollar acciones pedagógicas de resistencia a la heteronormatividad en sus escuelas¹³. Para contactarlos, se realizó una convocatoria abierta en redes sociales y a la técnica de bola de nieve. A partir de esta fase exploratoria se seleccionaron 2 docentes. Para dicha selección, se privilegió la riqueza de información que en sí misma expresaron estos docentes, en base los objetivos de investigación y antecedentes teóricos, como también, a su interés y compromisos con los mismos.

La selección de estos 2 docentes se justifica por el hecho de asumir que la riqueza no siempre está en la “representatividad” para responder a una pregunta de investigación. Tal como lo señala Britzman (1995b), para el postestructuralismo la representación siempre está en crisis (Butler, 1990, 1993). Por lo tanto, lo que resultó relevante para la selección fue la particularidad, lo que hace únicos a ciertos sujetos o grupos particulares, en sus características, y en cómo se autoperciben (Biskupovic & Brinck, 2019). Asimismo, para su selección, se volvió relevante su compromiso, su postura política y ética con los objetivos de esta investigación particular (Matus, 2020).

Al ser los/as docentes que desarrollan resistencias pedagógicas a la heteronormatividad nuestra unidad de análisis privilegiada, se propone, retomando lo planteado por Foucault

¹³ Sobre el concepto de resistencia en esta etapa exploratoria, se ocupó un uso matizado, en el sentido de considerar el uso del lenguaje en relación a los contextos y sujetos. Reconociendo que lo que para uno como investigador (desde una posición situada) puede ser considerado como resistencia, para otros, puede considerarse como procesos de inclusión, de lucha contra la opresión o contra la discriminación, entre muchas otras posibilidades de enunciación. Por lo tanto, se ocuparon distintos registros en la medida que se fueron desarrollando los primeros encuentros, recogiendo también las formas que las/os propios docentes encuentran para enunciar aquello que realizan en contra de la heteronormatividad.

(1988), que los/as dos docentes seleccionados/as sirvan para expresar perfiles característicos de cómo ciertos sujetos se convierten a sí mismos/as en una producción de resistencia pedagógica a la heteronormatividad, en espacios escolares determinados, con relaciones de poder particulares que limiten y/o posibiliten su desarrollo (Ball, 1987).

7.3. Prácticas¹⁴ (Técnicas) de recolección/producción de información

“La palabra “etnografía” puede referirse a la vez a un enfoque, un método y un texto (Guber, 2017); o simultáneamente a una técnica, un método y un tipo de escritura (Restrepo, 2018); o bien a una teoría, un método y una forma de escritura (Mc- Granahan, 2018)” (Biskupovic & Brinck, 2019, p. 18).

Esta propuesta metodológica considera que los conjuntos materiales-semióticos que producen las jerarquías sociales de género y sexualidad (Rubin, 1989; Wittig, 1992) han demostrado ser resistentes al cambio y se han adaptado en respuesta a los contextos contemporáneos (Matus, 2020). Por lo tanto, se volvió necesario proponer un diseño metodológico que fuera capaz de interceptar o percibir dichas continuidades dinámicas y en movimiento, desde la perspectiva de las resistencias de los/as docentes a su reproducción. Igualmente, la investigación se enmarca teóricamente en epistemologías feministas (Haraway, 1995) desde las que se enfatiza que las emociones de quien investiga y de las personas investigadas son centrales en la producción de conocimiento. Por tanto, las emociones en los procesos de investigación son reconocidas como un elemento importante a considerar en la producción de información (García & Ruiz, 2021). Es por ello, que la postetnografía que aquí se plantea, consideró una serie de técnicas o artefactos sexo/políticos a desplegar (Parrini, 2015). Esta diversidad de técnicas/artefactos recogen la idea de *metodologías carroñeras (scavenger)*, en el sentido de que se utilizaron diferentes técnicas/artefactos para producir información (*datos*) con los sujetos participantes. Lo anterior se justifica debido a las constantes políticas de borrado y silenciamiento heteronormativos en los espacios escolares (O'Malley et al., 2018).

Por lo tanto, debido a que el estudio está centrado en comprender la construcción de resistencias pedagógicas a la heteronormatividad por parte de docentes en espacios

¹⁴ Se utiliza el concepto de práctica en sustitución al de técnica, “enfaticando el carácter performativo (por sobre el instrumental) de estos procesos de producción de información” (Ríos, 2019, p. 46).

escolares determinados, con relaciones de poder particulares, y en que el cruce – ensamblaje– entre el campo de la materialidad y lo discursivo¹⁵ tiene efectos productivos en dichas resistencias, se privilegió este tipo de enfoque investigativo de aproximación postetnográfico debido a su dimensión comprensiva, interpretativa (Guber, 2001; Geertz, 2003; Rockwell, 2009), políticamente parcial y situada (Britzman, 1995b; Haraway, 1995; Matus, 2020; St. Pierre, 2011). Lo anterior, con el fin de construir narraciones particulares de esas formas de resistencia.

a. Postetnografía interpretativa

Para la producción empírica de información (datos), se desarrolló una postetnografía interpretativa escolar de perspectiva feminista/*queer* en una de las escuelas de los dos docentes seleccionados/as para la investigación¹⁶. El enfoque *post* que sustenta la etnografía proporcionó un marco político y epistemológico para cuestionar la separación del sujeto que conoce (investigador) con aquello que se busca conocer (St. Pierre, 2011). Desde un marco epistemológico postestructuralista, la etnografía resulta ser un territorio ficticio y en constante disputa, en que lo “real” no es más que un *efecto del discurso de lo real*, por lo tanto, la etnografía construye –performa, materializa– lo que “intenta” representar (Britzman, 1995b). En este sentido, se vuelve clave recalcar lo siguiente:

From the unruly perspectives of poststructuralism, ethnography can only summon, in James Clifford's (1986) terms, “partial truths” and “fictions” (p. 5). In this ethnographic version, the authority of ethnography, the ethnographer, and the reader is always suspect (Britzman, 1995b, 230).

Por consiguiente, la postetnografía que se planteó aquí, corresponde a una producción de un continuo devenir (*becoming*) de emociones, recuerdos, sensaciones, preguntas y posibilidades emergentes a investigar. Fue este devenir el que orientó el desarrollo y

¹⁵ Disposiciones organizacionales, espacios escolares, política educativa, prácticas cotidianas de la escuela, subjetividades docentes, etc.

¹⁶ El motivo de esto se explica en profundidad el apartado de trabajo de campo y reflexiones metodológicas. Sin embargo, tiene que ver con la imposibilidad de ingresar a la escuela del segundo caso por motivos de pandemia y por los riesgos éticos que la entrada a la escuela podría activar en la docente.

decisiones a tomar en el trabajo de campo (St. Pierre, 2011; Britzman, 1995b; Matus, 2020; Matus & Haye, 2015).

La etnografía puede entenderse tanto como herramienta, perspectiva y como práctica (Biskupovic & Brinck, 2019), así como proceso y producto (Britzman, 1995b). Ahora bien, desde un punto de vista interpretativo, consiste en desentrañar las estructuras de significación socialmente establecidas, atendiendo a cómo se producen, se perciben y se interpretan, a través de la búsqueda de las significaciones de los sujetos dentro de las tramas de significación que ellos mismos han tejido (Guber, 2001; Geertz, 2003). Desde este enfoque interpretativo el análisis cultural constituye un acto ficcional, en el sentido de elaborar descripciones orientadas hacia el punto de vista de los sujetos, buscando los significados que los propios sujetos le otorgan a la cultura creada y recreada por ellos mismos. Es por ello, que el análisis de la cultura ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones. De esta forma, hacer etnografía es un cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada denominada *descripción densa* (Geertz, 2003).

La descripción densa, busca desentrañar las estructuras de significado socialmente establecidas penetrando en el discurso simbólico entre líneas, interpretando las significaciones que varían de acuerdo con los códigos culturales y con los sistemas simbólicos en los cuales estos emergen. La etnografía, por tanto, es descripción densa y, en ella, el/la etnógrafo/a encara una multiplicidad de estructuras complejas, extrañas e irregulares, no explícitas, muchas de ellas superpuestas o entrelazadas entre sí, las cuales el/la etnógrafo/a debe buscar ingeniosamente la manera de captarlas para explicarlas después (Geertz, 2003).

Dicha descripción densa en la etnografía interpretativa se logra mediante la inmersión en el espacio social, conversando con los sujetos y observando lo corriente. Una de las técnicas para la inmersión en el espacio social a analizar, es mediante la observación participante y la entrevista etnográfica. La primera (observación participante), algunos autores la consideran el centro de la etnografía, como una forma de producción de

conocimiento a través del *estar ahí*¹⁷ y de la acción (Shah, 2017). Según Guber (2001), la observación participante permite acceder a la situación etnográfica de manera tal de registrar los significados que emergen en dicha situación y los actores que la constituyen e interactúan en ella. Para ello, la observación participante requiere de algún grado de participación del/la investigador/a; esto es, desempeñar algún rol y por lo tanto incidir en la conducta de los/as informantes y recíprocamente en la del/la investigador/a. Esta participación depende de la tensión, flexibilidad y apertura que se genere en la observación participante.

La segunda (entrevista etnográfica), ocupa tres procedimientos: 1) la atención flotante del/la investigador/a, que consiste en un modo de escucha que no privilegia de antemano ningún punto del discurso. 2) La asociación libre del/la informante, la cual permite introducir temas y conceptos desde su perspectiva más que desde la del/la investigador/a. Esto se realiza a modo de conversación de flexible buscando dar cuenta del modo en que los/las informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o a una situación determinada. 3) Por último; la categorización diferida del/la investigador/a que se realiza a través de la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando sobre el discurso del/la informante con el fin de ir reconstruyendo su marco interpretativo (Guber, 2001).

Sin embargo, en esta propuesta postetnográfica, el practicar la etnografía supuso desarrollar procesos de colaboración, asumir la (im)posibilidad de (con)fundirse con el *otro*, y la intervención productiva del investigador en lo que observa, participa y estudia *con* los sujetos y con los espacios *en* los que estudia (Britzman, 1995b; Matus, 2020; St. Pierre, 2011). Por tanto, la postetnografía se concibe aquí, como una forma consciente de estar y desarrollar una experiencia corporal y empírica (Biskupovic & Brinck, 2019; Britzman, 1995b). En este sentido, la propuesta postetnográfica reconoce este cruce de niveles en los distintos momentos de su producción (St. Pierre, 2011).

¹⁷ Para la etnografía postestructuralista, el “estar ahí” no garantiza el “acceso” a la verdad. La autoridad empírica de la observación participante se convierte en un lugar de duda, más que de confirmación de una realidad existente (Britzman, 1995b).

b. Posicionamiento político: perspectiva feminista/queer

Actualmente existe una diversidad de modos de practicar la etnografía, como la etnografía interpretativa, reflexiva, colaborativa, performativa, autoetnográfica y feminista, entre otras (Biskupovic & Brinck, 2019). Respecto a esta última, Leavy & Hesse-Biber (2006) señalan que existe una variedad de enfoques etnográficos feministas. Dichos enfoques dependen de la perspectiva disciplinaria particular, la postura teórica y los objetivos políticos de un/a etnógrafa/o feminista determinada/o. Ahora bien, lo que une a estos enfoques feministas es el profundo compromiso para comprender los problemas y preocupaciones de las mujeres, desde su propia perspectiva, sus actividades y acontecimientos en el ámbito de la investigación (Leavy & Hesse-Biber, 2006).

Para el diseño de la propuesta metodológica de esta investigación, cabe decir que no es la etnografía *per se* la que es feminista, sino que es la “*ethnography in the hands of feminist that renders it feminist*” (Reinharz, 1992, p. 48 en Buch & Staller, 2006). Entonces cabe preguntarse, ¿cómo podemos hacer etnografía feminista? ¿es ético el hacer un llamado a producir investigación feminista sin ocupar una voz y un cuerpo de bio-mujer? Igualmente, desde una lógica co-constructiva del conocimiento ¿es posible plantear una perspectiva feminista en el diseño de la investigación sin saber de antemano si los sujetos con los que esta se desarrollará se posicionan o no como feministas? Asimismo, ¿cómo se pueden movilizar las preocupaciones de las epistemologías feministas (como la construcción del género, la sexualidad y su relación con el poder) en la producción metodológica, desde un posicionamiento político y encarnado, como sujeto *marica/queer*?, ¿son posiciones equivalentes, cómplices o compatibles?

Respecto de estas interrogantes, en primer lugar, autoras como Buch & Staller (2006) señalan que la etnografía feminista es un método abierto y flexible. En ello, cada etnógrafa/o adapta sus elecciones metodológicas para reflejar tanto su interés teórico como las limitaciones particulares de las preguntas y el campo que elige. Sin embargo, tal como lo enfatiza St. Pierre (2011), ningún capítulo de ningún libro puede decir cómo tomar las decisiones que enfrenta el etnógrafo/a, porque tales decisiones serán, en última instancia, informadas por sus posiciones teóricas y éticas. Por tanto, la teoría feminista puede informar las preguntas de investigación que se elijan estudiar, la forma en que cada

investigador/a pueda comportarse en el campo, las relaciones que se desarrollen con las personas, el análisis y la descripción (Buch & Staller, 2006).

En segundo lugar, como se mencionaba anteriormente, la investigación feminista destaca por situar a la experiencia de vida como uno de los núcleos principales de su investigación, con el fin de realizar una crítica al carácter androcéntrico y distante de los marcos establecidos para hacer investigación científica (Blázquez, 2012). En ello, autoras como Sandra Harding (1987) señalan que “un rasgo distintivo de la investigación feminista es que define su problemática desde la perspectiva de las experiencias femeninas y que, también, emplea estas experiencias como un indicador significativo de la “realidad” contra la cual se deben contrastar las hipótesis” (p. 21). En línea con este planteamiento, la presente investigación, sus preguntas y los objetivos que pretende alcanzar, surgen de mi propia experiencia encarnada como docente y sujeto homosexual visible o en el closet –a veces afuera, a veces adentro– en las escuelas (Catalán, 2018). Por tanto, no puedo separar mi propia experiencia en ninguna etapa del desarrollo de esta investigación. Dicha experiencia como sujeto y profesor homosexual son la base que sedimentan las preguntas, objetivos, supuestos y elección del marco teórico y metodológico propuesto.

En este sentido, el uso de la propia subjetividad de quien investiga, o *stand point* como señala Harding (1987), es inseparable del cómo se investiga y de la relación con los sujetos y espacios investigados (St. Pierre, 2011; Matus, 2020). Habitar un posicionamiento feminista, subraya la idea promovida por Harding (1987) en relación a que:

las creencias y comportamientos del investigador forman parte de la evidencia empírica a favor (o en contra) de los argumentos que sustentan las conclusiones de la investigación. Y esta evidencia tiene que ser expuesta al análisis crítico tanto como debe serlo el conjunto de datos que suele definirse como evidencia relevante. La introducción de este elemento “subjetivo” al análisis incrementa de hecho la objetividad de la investigación (p. 26).

Por lo tanto, esta investigación asume una perspectiva en que el punto de vista personal –*el self*– siempre está presente. Ello implica la problematización de las convenciones de investigación, por ejemplo el supuesto de neutralidad que se tensiona con los compromisos éticos, políticos y afectivos de quien investiga (Ríos, 2019). Respecto a dicha posición, algunas/os autores han señalado que, desde la teoría *queer*, se podría tener algo parecido a un “punto de vista queer” (Plummer, 2012, p. 357). Sin embargo, para esta investigación se apela a que dicho punto de vista corresponde a una posición no esencialista, sino que en devenir constante, construida y de carácter precario (Butler, 1990), pero por sobre todo, parcial y situada en los discursos y contextos que la prefiguran (Haraway, 1994). Por lo tanto, desde una perspectiva feminista, se asume que la persona que conoce siempre está situada, lo que quiere decir que este conocimiento siempre será un reflejo de la subjetividad particular de la persona que investiga, y del encuentro con los sujetos con que investiga, y en los espacios y tiempos en los que se investiga (Britzman, 1995b; Matus, 2020).

Sobre dicho punto de vista parcial y situado, la propia sexualidad, género, clase y rasgos culturales del/la investigador/a son posiciones producto de relaciones de saber/poder en fluidez (Butler, 1990; Foucault, 1976), que se vuelven necesarias de explicitar en la elaboración de un proyecto en particular y con los sujetos involucrados en su producción (Britzman, 1995b; Harding, 1987). En ese sentido, la propia experiencia y características identitarias de quien investiga, ocuparon un rol clave para esta investigación. Por consiguiente, este rol clave se materializó en el uso de un *lente analítico* para examinarse e interrogarse a sí mismo, así como a la realidad productiva en la que como investigador participe (Haraway, 1994).

De igual forma, el punto de vista se volvió clave para buscar activar tensiones, emociones, resignificaciones, cambios en las propias valoraciones y en la complicidad a desarrollar con los sujetos *con* los que se investigó (Humphires, 1997). Así, este punto de vista subjetivo se transformó en un recurso para producir información e interpretarla (García & Ruiz, 2021). Sin embargo, es importante señalar que este punto de vista o *lente analítico* no se concibe de manera esencialista, debido a que no hay una sola forma de ser sujeto de sexo/género (Butler, 1990). En efecto, este punto de vista es siempre una mirada

contingente al contexto y a lo que se puede producir con los sujetos en la investigación¹⁸ (St. Pierre, 2011).

Asimismo, las motivaciones que me llevaron a adoptar una perspectiva feminista/*queer* para esta investigación, vienen del hecho de posicionarme y situarme como sujeto marica en el espacio y escritura académica. Es por esta razón que comparto los planteamientos de Córdova (2005), quien señala que hablar de y hacer teoría *queer* supone cierto acto de reivindicación política, indicando que:

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

¹⁸ Esta investigación, retomando la corriente pos cualitativa justificada en apartados anteriores y haciéndose cargo del posicionamiento epistemológico feminista para producir investigación, recalca como alternativa, el rol de la socialización y cuestionamiento constante del conocimiento. Esto quiere decir, que al momento de interpelar a la objetividad, al renunciar a la búsqueda de universalidad y a la ejecución de estándares objetivables (como la eliminación de sesgos), la vía para lograr una nueva objetividad o *subjetividad fuerte* como lo señala Harding (1987) es mediante la pluralidad de perspectivas a tensionar en la investigación, en la explicitación de los compromisos construidos y situaciones particulares emergentes, en el confrontamiento de distintas subjetividades (investigador, sujetos con los que se investiga, académicas/os, estudiantes de doctorado, docentes). En ese sentido, la objetividad como fin, o fuerza normativa, se mantiene como una tensión siempre a construir/torcer en el proceso de construcción del conocimiento (O'Malley et al., 2018) como un producto social, sometida a la crítica y a la evaluación constante de la comunidad académica (Blázquez, 2012). Esta búsqueda de desapego torcido a la neutralidad se plantea como un ejercicio de exploración en el cuestionamiento crítico respecto al cómo se construye conocimiento legítimo y la verdad considerada científica. En dicha exploración, esta investigación se hace cargo de los aportes feministas, de las teorías *queer* y del postestructuralismo, desde donde se han levantado voces que señalan que “el saber es más cercano al poder que a la verdad, lo que deriva en un examen crítico en torno a la construcción del conocimiento y sus compromisos con formas de subalternización, marginación y opresión” (Ríos, 2019, p. 41-42).

sentido, se suspende la autoridad de la disciplina académica y se la increpa desde uno de sus márgenes, con el objetivo de movilizar y desplazar ese margen (p. 23).

En esta dirección, adoptar una “perspectiva *queer*” implicó asumir una posición política como sujeto co-constructor de conocimiento. Y es también una forma de reivindicación y confrontación del silenciamiento y lugar de abyección que como sujetos LGTBIQ+ nos toca vivir dentro del contexto social y escolar (Butler, 1990; flores, 2008). Al decir de Butler, utilizar una perspectiva *queer* como *lente analítico* implicó “una forma de afiliación” (Butler, 1993, p. 323). En el caso de esta investigación, se trata de una afiliación y compromiso político a una red de conocimientos y/o comunidad discursiva que cuestiona la heterosexualidad y su omnipresencia como régimen de dominación en los espacios sociales y de producción del conocimiento desde los estudios educativos (O’Malley et al., 2018).

Por lo tanto, y retomando las justificaciones descritas, en el diseño metodológico se privilegió la creación de artefactos sexo-políticos para la producción/recolección de información, con la intención de mostrar la producción de mundos, dilucidar sus invisibilidades, exclusiones y resistencias (O’Malley, et al., 2018). En ese sentido, “cualquier trabajo de campo es heteronormativo mientras no demuestre lo contrario” (Parrini, 2015, p. 6). Por lo tanto, el desafío metodológico de esta investigación fue usar una aproximación que interrogara críticamente a la heteronormatividad desde sus singularidades epistemológicas, metodológicas y éticas, reconociendo los desafíos, riesgos¹⁹, requerimientos y limitaciones²⁰ que esto implica (O’Malley et al., 2018; Parrini, 2015).

¹⁹ Ver apartado de reflexiones metodológicas

²⁰ Rodrigo Parrini (2015) se pregunta por cómo en los procesos de descripción etnográficos también inscribimos a los cuerpos, los sedimentamos mediante discursos descriptivos, y sobre cómo poder rescatar la posibilidad de fluidez y construcción de la sexualidad desde su carácter no fijo en la escritura etnográfica. En esta misma línea Britzman (1995b) se pregunta por cómo la etnografía como práctica narrativa produce identidades textuales y regímenes de verdad.

7.4. Síntesis de prácticas para producir datos

La investigación de terreno se realizó mediante la inmersión en el espacio escolar, con la finalidad de desentrañar la complejidad del medio que está “aspirando” la vida social y la realidad social (Lincoln & Denzin, 2011). Para ello, las técnicas utilizadas en la investigación consistieron en:

- **Análisis documental:** este permite al investigador prepararse de manera previa al terreno, aproximarse a su contexto y enriquecer su análisis (Serra, 2004 citado en Armijo, 2019). Para ello, se procedió al análisis de declaraciones institucionales de inclusión LGBTI+ (Manual de convivencia, PEI, PME, Programa de convivencia escolar, Programa de afectividad, sexualidad y género, entre otros), de manera previa a la entrada de campo, durante y posterior a este de cada una de las escuelas de los docentes participantes.

-**Observaciones etnográficas:** se propone una observación etnográfica alejada del binarismo participante/no participante (Guber, 2001). Esta observación asumirá un rol siempre situado del investigador en el trabajo de campo (St. Pierre, 2011; Haraway, 1994). Por lo tanto, no se pretende ser ajeno a las posibles formas de incidir y participar en lo que se observa. Las observaciones etnográficas se realizaron de manera tal de registrar las narrativas que emergen en las situaciones etnográficas a observar y participar. Estas fueron en instancias escolares variadas como los patios de recreos, instancias institucionales, reuniones de profesores, reuniones de departamentos, actos, entre otras también a convenir. Las observaciones se complementaron con capturas fotográficas, con la finalidad de ilustrar el trabajo de campo etnográfico que se pudo desarrollar en solo una de las escuelas de los dos docentes participantes.

-**Relatos no solicitados:** los relatos no solicitados surjieron durante el trabajo de campo en una de las escuelas a partir de las interacciones con los sujetos de la comunidad escolar (cuerpo docente, directivos, personal no docente, técnicos de la educación). También se recurrió a entrevistas etnográficas con un carácter más formal. Este tipo de entrevista (etnográfica) se caracteriza por la “libre asociación”, la cual permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante más que desde la del investigador. No se

trata de un proceso de cuestionamiento explícito y estructurado, sino que es una conversación de carácter flexible, con el fin de dar cuenta del modo en que los/as informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o a una situación determinada (Guber, 2001). Se privilegió aplicar estas entrevistas a miembros del cuerpo docente y personal no docente, considerando la recomendación del mismo docente participante de la investigación en la que se pudieron realizar las observaciones etnográficas.

-Reflexividad emocional transversal: durante todos los pasos anteriores, se desarrolló un ejercicio de escritura de notas de campo al momento posterior de las situaciones etnográficas en las que se participó (notas de campo ampliadas). Ello se realizó con el fin de registrar reflexiones sensoriales, emotivas, evocación de recuerdos y cuestionamientos vivenciados por el investigador en el trabajo de campo y movilizados en la interacción con los interlocutores (García & Ruiz, 2021).

-Entrevistas semi-estructuradas: se entiende como una entrevista estandarizada abierta, en la que se elabora una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos/as los/as entrevistados/as, pero de respuesta abierta o libre, lo que permite condiciones de flexibilidad y libertad para ordenar las preguntas y elaborar otras nuevas (Canales, 2006).

Se aplicaron tres entrevistas a los/as dos docentes seleccionados/as, en tres momentos del desarrollo de la investigación: de manera previa al inicio del trabajo de campo, durante y posterior a este. Una de ellas, la tercera ronda de entrevistas es parte de una acción emergente que se explica en el apartado 7.6.

7.5. Instrumentos y registro

Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas mediante grabaciones de videollamada.

El análisis de estas entrevistas se realizó en paralelo a la recolección de datos y su transcripción, con el fin de mejorar los guiones de las entrevistas.

Los instrumentos para recopilar las narrativas en las observaciones etnográficas fueron una pauta de observación y un cuaderno de campo.

A través de la pauta de observación, se registró la información relevante producida durante las etnografías, la cual se desprende a partir de los objetivos de esta investigación.

Respecto al uso del cuaderno de campo, se llevó un registro de todas aquellas narrativas que emergieron en el escenario de las situaciones etnográficas en las que se participe, vinculadas a los objetivos que pretende dar respuesta la investigación.²¹

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las fases del diseño, las técnicas de recopilación/producción de información y procedimientos. Ahora bien, se debe tener en cuenta que la aplicación de estas técnicas estuvo determinada por el desarrollo del trabajo de campo, por el condicionamiento del contexto COVID que postergó por meses la entrada a las escuelas y por las precauciones tomadas con cada uno de los/las docentes participantes al momento de negociar su consentimiento en la aplicación de cada una de estas técnicas. Como resultado de ello, las observaciones etnográficas solo fueron desarrolladas en la escuela de uno de los docentes participantes, quien conforma el caso 1 de estudio. Lo anterior, debido a los riesgos éticos²² que supuso el trabajo etnográfico en la escuela de la docente que conforma el caso 2 de estudio.

Tabla 3: *Prácticas de recopilación/producción de información y procedimientos.*

Fase	Prácticas (Técnicas)	Muestreo	Registro
Fase exploratoria	Entrevistas informales, conversaciones y/o cuestionarios en línea.	Docentes contactados por el investigador desde redes sociales, redes de organizaciones LGTBIQ+, organizaciones feministas y	-Notas de campo -Fichas de docentes.

²¹ Se buscó aferrarse a la ética de no producir una interpretación de lo observado en base a posiciones que culpabilicen a las personas o promuevan narraciones de héroes de la resistencia (Britzman, 1995b). En vez de eso, se recalca que la preocupación central de esta investigación fue la de cuestionar cómo se producen y se viven discursivamente la categorías de resistencia(s) en el espacio escolar.

²² Estos riesgos son explicados en el apartado de reflexiones metodológicas.

		organizaciones de docentes.	
Fase de profundización en los 2 docentes seleccionados	Documentación: se revisaron documentos normativos internos por cada establecimiento escolar.	Manual de convivencia, PEI, PME, Programa de convivencia escolar, Programa de afectividad, sexualidad y género, entre otros.	
	Observación etnográfica: -Medio día de observación, dos veces por semana. -Tiempo de observación de 8 horas cronológicas semanales en la escuela de un docente participante -Tiempo total de observación 2 meses en la escuela de un docente participante	Instancias escolares: sala de convivencia escolar. Patio de recreos, ceremonias institucionales, reuniones de profesores, reuniones de departamento, salidas pedagógicas.	-Pautas de observación -Diarios de campo -Capturas fotográficas
	Relatos no solicitados (en la escuela de un docente participante)	Conversaciones informales con cuerpo docente, directivos, personal administrativo.	-Diario de campo
	Reflexividad emocional, biográfica y sexo/identitaria del investigador	Investigador	Notas de campo ampliadas desde la emocionalidad y datos corporales/subjetivos de quien investiga.
	Entrevistas semi-estructuradas, en distintos momentos del trabajo de campo (previo, desarrollo, posterior)	3 entrevistas por cada docente seleccionado. *(una de estas se explica como acción emergente)	- Pauta de entrevista -Grabación de audios. -Grabación de videollamada. -Transcripción de audios.

*Reuniones de co-construcción y de deconstrucción de la escritura analítica	2 reuniones individuales con cada uno de los docentes participantes en las que se discuten las interpretaciones del investigador.	-Bitacora -Grabadora de voz -Videollamada
--	---	---

* El diseño de esta tercera ronda de entrevistas y sus características se explica en profundidad en el siguiente apartado (7.6)

* Se incluye esta práctica ligada al análisis, en esta tabla, debido a que durante su implementación también se generaron nuevos datos.

7.6. Acción emergente para producir datos

a. Profundización en el rol de las emociones

Al considerar las formulaciones feministas para hacer investigación de manera situada y comprometida con el posicionamiento de las experiencias de vida (Harding, 1987; Haraway, 1994) se buscó intencionadamente explicitar el posicionamiento biográfico del investigador —*como docente homosexual en enseñanza secundaria*— en la aplicación de las técnicas utilizadas en el trabajo de campo (entrevistas). Para esto, se generaron momentos conversacionales en los que se comunicaron las experiencias identitarias (queer/cuir) y emocionales del investigador, las que dieron forma a la problemática de estudio. Específicamente, en las rondas 1 y 2 de las entrevistas, estas experiencias y emocionalidades se transparentaron con el fin de activar conversaciones y preguntas puntuales. Sin embargo, esta acción tuvo efectos colaterales en los datos producidos. En concreto, al momento de abrir y compartir mis experiencias y emociones durante las dos primeras entrevistas, también recibí experiencias y emocionalidades de regreso como información por parte de los/las docentes participantes.

La intención de activar conversaciones en las que se corrieran las relaciones de poder entre sujeto investigador/sujetos investigados abrió nuevas temáticas a desarrollar durante la producción de datos. Estas temáticas —*emociones*— no estaban previstas de manera explícita en la formulación inicial del problema de investigación o, más bien, no se tenía claridad respecto de cómo contribuían a explicar el fenómeno de estudio. En consecuencia, ante la emergencia de este tipo de datos —*transgressive data*— en palabras de

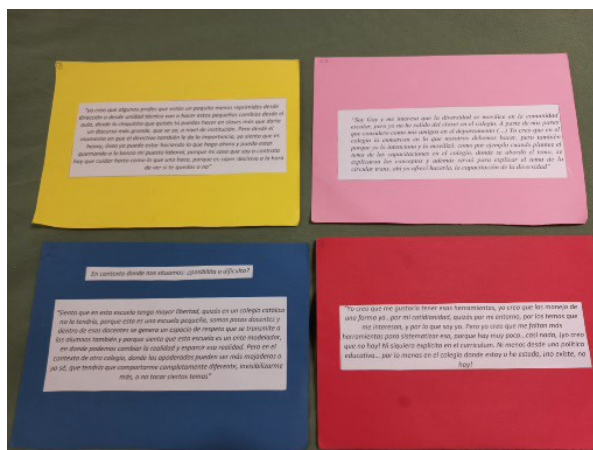


Imagen 1: Citas detonadoras de emocionalidad

St. Pierre (2017), se decidió sumar como acción emergente al proceso de producción de datos, a una tercera ronda de entrevistas. El objetivo de esta tercera entrevista sería explorar en profundidad en este tipo de información particular, las emociones de los/las docentes que resisten a la heteronorma en las escuelas. Para dicho fin, utilicé en aquella ronda de entrevistas, diversos recortes de citas vinculadas a experiencias biográficas de docentes homosexuales y lesbianas, dentro o fuera del *closet*. Estas citas son producto de una investigación anterior (ver imagen N° 1) realizada por el investigador responsable de esta investigación (Catalán, 2018). En las citas utilizadas se compartían mensajes respecto a los miedos y peligros de *salir del closet* en las escuelas chilenas, o en caso contrario, las razones que comunicaron aquellos docentes para hacerlo.

Respecto a la utilización de las citas ligadas a experiencias biográficas y emocionalidad docente como acción emergente para investigar, es posible identificar a dicha acción como la introducción de un “dispositivo” (Apablaza, 2022) cuyo fin fue generar un efecto específico, producir información. En consecuencia, aquello implica pensar a la misma investigación como un dispositivo mediante el cual constantemente se crea —*becoming*— el dato (St. Pierre, 2011), tal como está contenido en la invitación que realizan las autoras postcualitativas con las que se fundamentó teóricamente el diseño de esta propuesta metodológica.

Cabe señalar que la búsqueda de horizontalidad en el proceso investigativo activó nuevos ejes temáticos a explorar durante las entrevistas —*emocionalidad docente*— mediante el

encuentro empático entre las subjetividades de sujetos investigados/as y la del investigador. Aquello generó incluso tener que ampliar el marco teórico asociado al estudio de la subjetividad desde perspectivas teóricas que incluyeran el rol de las emociones en su constitución (Ahmed, 2015; Zembylas, 2019). Asimismo, esta acción emergente conllevó a modificar el primer objetivo específico de la investigación doctoral, con el fin de contemplar una visión más amplia o híbrida en la construcción de subjetividades docentes (Energici & Schongut, 2022).

8. Análisis de los datos

A partir de los datos producidos mediante las técnicas y acciones señaladas, se dió paso a la elaboración y análisis interpretativo. Desde una perspectiva feminista/*queer* esto significa que “el etnógrafo siempre debe ser otro con respecto a sí mismo para activar recursos interpretativos diversos: los sueños, los síntomas, los procesos corporales” (Parrini, 2016, p. 99). Por lo tanto, la propia subjetividad²³ como sujeto investigador marica/*queer* y la propia experiencia biográfica identitaria para problematizar el propio lugar de enunciación (Cornejo, 2013), fueron claves para estar alerta a esas fugas que una investigación (con una entrada etnográfica) netamente descriptiva podría omitir (Parrini, 2015; Britzman, 1995b).

En el proceso de investigación, el análisis fue de carácter reiterativo, recursivo y dialógico con el marco teórico (Armijo, 2019). Por tanto, estuvo en todos los momentos y es transversal a la producción de información/datos y su escritura (Adams St. Pierre, 2011, 2014, 2017). Por lo mismo, se buscó durante el desarrollo del trabajo de campo y escritura que le acompaña, ensamblar distintas formas de pensar y sentir ancladas en lo experimentado en la relación con los sujetos participantes, en la memoria personal y compartida, en los deseos y afectividades, en el dejarse afectar por la teoría, en lo que se pudo experimentar y probar durante el trabajo de campo. Éste, el proceso de producción de datos, su escritura y análisis los aborde como etapas entrelazadas y no secuenciadas (Lather, 1988; Adams St. Pierre, 1997, 2017).

²³ Se retoma la idea planteada por Parrini (2015) de ofrecer la propia subjetividad de quien investiga a la etnografía, con la finalidad de que el propio cuerpo y aparato psíquico sea un espacio para la exploración conceptual y experiencial.

El producto de interpretación resultante fue un ensayo, bajo la estructura de una escritura monográfica que da cuenta de la confluencia entre la elaboración teórica descrita e incorporada durante el proceso de investigación, el trabajo de campo, las entrevistas y la reflexividad del investigador e investigados (Lather, 1988; Rockwell, 2009). Sin embargo, en el proceso de dicha escritura analítica, se buscó cuestionar las estabildades del lenguaje incritas por el investigador, a partir del cuestionamiento a las operaciones de poder para nombrar con los/las docentes participantes y sus relaciones específicas con los contextos escolares (Matus & Haye, 2015). Lo anterior, se realizó debido a que desde la perspectiva feminista/queer propuesta en el diseño metodológico, el sujeto investigador no puede sustraerse del mundo que documenta porque se considera que no hay una división entre mundo e investigador (dicho de otro modo entre exterioridad e interioridad). Investigador y mundo no son independientes, están entrelazados. Esto significa, en palabras de Claudia Matus (2020), que al tiempo que se producen significados para describir lo que se observa, se inscribe la propia subjetividad de quien investiga *con* lo que investiga, en los soportes materiales *mediante* los que se investiga.

I argue that there is a “habit of mind” (Barad, 2003) pressing us to replicate dominant representational templates of the biological, social, cultural, and affective compositions of those we see (Matus, 2020, p. 35).

Por lo tanto, la información (*datos*) producidos en esta investigación, como por ejemplo las notas de campo y las entrevistas, no son un reflejo de la realidad, de las prácticas y de las relaciones “reales”, sino que corresponden a su *producción* (Britzman 1995b; Matus, 2020; Youdell, 2006). En vista de ello, se volvió útil tensionar las palabras y códigos discursivos utilizados por el investigador, como un ejercicio de deconstrucción en la investigación (St. Pierre, 2011). Esto se realizó mediante un proceso abierto a la experimentación, que se materializó en las siguientes tres acciones de postanálisis de datos:

8.1. Acciones de postanálisis

a. Interpretación emocional reflexiva de las notas de campo

Las emociones del investigador pueden constituir recursos interpretativos o claves cognitivas. Para ello, estas emociones se abordaron mediante un ejercicio reflexivo en las que se posicionaron como parte del objeto mismo de investigación (García & Ruiz, 2021). Persiguiendo dicho fin, se desarrolló un ejercicio de escritura de notas de campo el día posterior a las situaciones etnográficas en las que participe (escritura de notas de campo ampliadas). Este ejercicio, está entrelazado con los mecanismos para producir información, pero al mismo tiempo, es un ejercicio de análisis autocrítico de interrupción del propio relato. Se miró y reabrió lo escrito desde una interpretación emocional, basándose en lo experimentado y sentido por el investigador en el trabajo de campo (un negativo fotográfico, siguiendo la metáfora de Deborah Britzman (1995b) en base a lo planteado por Walter Benjamin, 1969).

Aquí emergieron los silencios heteronormativos (Sedgwick, 1990), lo no dicho, lo incómodo, las vergüenzas, las risas, los momentos de incertidumbre, la evocación de recuerdos –*emotional data, memory data, transgressive data*– (St. Pierre, 1997). De esta forma la interpretación no se entiende como el descubrimiento del significado, sino como la introducción del significado (St. Pierre, 2015). Este ejercicio de análisis se realizó con la finalidad de tensionar lo planteado por Geertz (2003) como descripción densa, realizando una *interpretación emocional densa*. Cabe señalar que esta acción se desarrolló con el material producido en la escuela de uno de los dos docentes participantes.

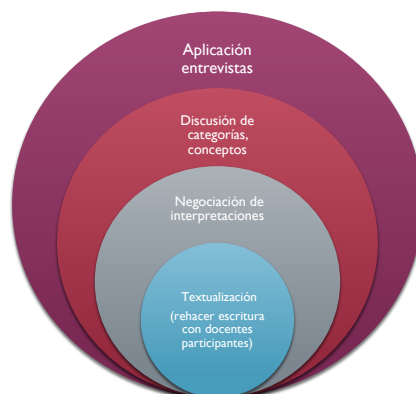
b. Desarrollo de espacios de crítica y autocrítica

Esta acción se planteó con la finalidad de poner en práctica un proceso de co-construcción y de deconstrucción de la escritura analítica desarrollada por el investigador sobre la serie de datos producidos.

La interpretación del objeto de estudio (las resistencias) no solo es resultado de las capacidades analíticas y emocionales del investigador-observador, sino que éstas están también mediadas o delimitadas por los códigos discursivos que son utilizados al momento de interpretar lo observado (Matus, 2020). Por lo tanto, se volvió necesario desarrollar procesos que cuestionaran críticamente la autoridad del lenguaje utilizado por el investigador, sus modos de inteligibilidad y la búsqueda de autoridad empírica en la transmisión del conocimiento cultural (Britzman, 1995b).

Para activar estas provocaciones metodológicas se decidió incluir en la planificación metodológica, una etapa de revisión conjunta con los/las docentes participantes sobre los resultados preliminares de las entrevistas. Esta acción se denominó *espacios de crítica y autocrítica* con los/las docentes involucrados en el proceso de investigación. Dicha acción, se planteó bajo la finalidad de poner en práctica un proceso de co-construcción y de deconstrucción de la escritura analítica (ver gráfico N° 1). Asimismo, esta acción se planteó considerando las interpelaciones de las teorizaciones postcualitativas y feministas incorporadas en el marco metodológico de la investigación doctoral.

Figura 2: *Técnicas/prácticas de co-construcción y de deconstrucción de la escritura analítica (espacios de crítica y autocrítica)*



Fuente. *Elaboración propia*

En consecuencia, se buscó concertar espacios para la deconstrucción de la escritura y análisis con los/las docentes participantes desde una posibilidad a convenir y bajo la cual pudiesen emerger nuevas problematizaciones. Como resultado de ello, se realizaron dos reuniones individuales en las que se presentaron las interpretaciones teóricas preliminares de las entrevistas realizadas a cada uno de los dos docentes participantes y, en menor

medida, el material etnográfico desarrollado con uno de estos docentes. En dichas reuniones se discutió la utilidad de ocupar determinados conceptos para explicar o referirse a determinadas situaciones, como también, se invitó a los/las docentes a revisar su acuerdo o desacuerdo con las interpretaciones teóricas desarrolladas por el investigador. Lo anterior, puede invitarnos a pensar en una **validez encarnada y ensamblada que recupera la dimensión física y situada en los procesos de teorización** (St. Pierre, 1997; Lather, 1988; Haraway, 1994), en vez de evadir tales dimensiones para, como señala Nicola Ríos (2019), “garantizar un supuesto rigor en la investigación” (p. 43).

Esta acción de co-construcción y de deconstrucción de la escritura analítica, fue otra forma de volver a producir datos. Lo anterior, debido al retorno a la interpretación de los discursos iniciales presentes en las tres rondas de entrevistas realizadas. Como resultado de este proceso, estas nuevas interpretaciones de las interpretaciones arrojaron nuevos datos a ser incorporados. Por consiguiente, asumí el carácter performativo, cambiante y fluido de los datos producidos. En esta perspectiva, los datos resultantes de las entrevistas con los/las docentes deben ser comprendidos como un efecto de su misma producción (Britzman, 1995b; Matus, 2020). Esta producción o *becoming* es el resultado del *ensamble* (Deleuze & Guattari, 1983) entre las subjetividades del investigador con la de los/las sujetos investigados; su enredo con deseos, emociones recordadas y generadas en las entrevistas; las premisas del marco teórico de la investigación; los dispositivos introducidos en la activación de ciertas preguntas y, finalmente, con la materialidad de los espacios y situaciones escolares que fueron discutidos a lo largo de la investigación. Por tanto, se enfatiza que los datos desarrollados para esta investigación no fueron recolectados, sino que generados, incluso en esta etapa de análisis. Asimismo, producción de datos y análisis no fueron etapas separadas. Sino que entrelazadas.

c. (Re)escritura final

Como señala St Pierre (2017), la escritura es un método de análisis. Para ello, se desarrolló un proceso final de escritura de los datos producidos en las observaciones etnográficas, los resultados de las entrevistas y el material discutido con los/las docentes participantes en los espacios de crítica y autocrítica descritos en el paso anterior. En este proceso final de escritura se volvieron a implicar los conceptos del marco teórico

utilizados en la producción de los datos. Se recalca, que ambas etapas (producción y análisis de datos) estuvieron imbricadas, no separadas.

En esta acción de (re)escritura, la intención fue, siguiendo las propuestas metodológicas postcualitativas de St. Pierre & Jackson (2014), describir y analizar distintos fragmentos de datos específicos para construir dos capítulos de discusión de resultados. En ambos capítulos, la serie de datos producidos y co-producidos en la investigación (etnográficos como de entrevistas) son agrupados y examinados a partir de los lentes de la teoría expuestos en el marco teórico. Incluso, algunos de estos datos se repiten en algunos apartados de ambos capítulos, con el fin de llegar a pensar los datos y la escritura analítica a través de los distintos lentes de la teoría —*thinking with theory*— (Jackson & Mazzei, 2012).

Al reorganizar, examinar y releer la transcripción de los datos, la teoría nuevamente se infiltró y se abrieron formas para pensar los datos a través de la teoría y pensar la teoría a través de los datos (Jackson & Mazzei, 2012). Los autores/as que surgieron en este proceso fueron Michel Foucault desde sus ideas sobre las relaciones de poder/saber y sus resistencias; Judith Butler, desde donde se retomó el concepto de agencia performativa para conceptualizar ciertas acciones de resistencia antiheteronormativa; Michalinos Zembylas y Sarah Ahmed a partir de quienes se retomó el rol construido y productivo de las emociones en la subjetividad y el accionar resistente a la heteronorma de los/las docentes. Asimismo, se ocupó la idea de ensamblaje propuesta por Deleuze para agrupar distintos tipos de datos y plantear análisis en los que se articularon procesos de afectación entre aspectos discursivos, materiales, emociones, cuerpos y subjetividades.

A modo de síntesis, el análisis propuesto consistió en las siguientes etapas entrelazadas:

1.- Un proceso de análisis recursivo, reiterativo y dialógico de la información producida en el trabajo de campo mediante las técnicas empleadas. A partir de este proceso, se reorganizó el marco teórico y metodológico propuesto (Armijo, 2019).

2.- Se desarrollan reflexiones de interrogación crítica a la subjetividad del investigador, en relación a lo vivenciado en el terreno (observaciones etnográficas) y entrevistas. Esto

permitió, además, activar una ronda adicional de entrevistas en las que se profundiza en la emocionalidad docente.

3.- El desarrollo de ejercicios de crítica y autocrítica a la escritura de las entrevistas y la organización de sus resultados con los/as docentes participantes. Esta consistió en dos reuniones de discusión de resultados e interpretaciones con cada uno de los/las docentes participantes.

4.- Un proceso final de reescritura en el que se buscó abrir posibilidades de interpretación e interrogación de los datos, e integrar preguntas emergentes, más allá de construir categorías interpretativas fijas y cerradas. En ocasiones, se integran otras autoras que han retomado interpretaciones analíticas que se vinculan con las ideas teóricas de esta tesis.

5.- El desarrollo de ejercicios de síntesis, comunicación y discusión de resultados con la comisión de evaluadores académicos y tutora de la investigación.

9. Procedimientos

Se considera para el resguardo de la confidencialidad de la información producida por la investigación, la utilización de los resguardos éticos de investigación asociados a la Universidad Alberto Hurtado, tales como:

- Autorización del director/a de los establecimientos.
- Consentimiento informado de los/las docentes para la investigación: entrevistas, bitácoras, observaciones de aula y trabajo colaborativo.
- Consentimiento informado de directores/as o jefes/as de UTP para las entrevistas.

9. CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

9.1. Trabajo de campo:

Entre mayo y junio del año 2021 realicé una fase exploratoria de búsqueda de docentes. Para ello, difundí en redes sociales, círculos cercanos, como también, participé en encuentros de docentes feministas para activar procesos de búsqueda. A partir de estos pasos inicialmente seleccioné a 3 docentes, los que se describen a continuación.

- Tomás. Profesor de Historia y Geografía, 32 años, encargado de Convivencia escolar de una escuela pública municipal de enseñanza básica ubicada en una comuna de bajos ingresos del norte de Santiago de Chile. Ex miembro de una organización activista de docentes LGTBI+. Docente se autoidentifica como gay.
- Catalina. Profesora de Lenguaje y Comunicación, 27 años. Docente en proceso de formación inicial docente. Se desempeña en una escuela particular subvencionada laica ubicada en una comuna de bajos ingresos del norte de Santiago de Chile. La docente se desempeña en los niveles de 8° básico a 4° medio. Docente se autoidentifica como heterosexual, pero cuestiona la rigidez que ello implica.
- Valeria. Profesora de Filosofía, 36 años, docente de una escuela particular subvencionada confesional católica ubicada en una comuna de sectores medios y medios bajos en la V región costa de Valparaíso. La docente se desempeña en los niveles de 3° y 4° medio. La docente es participante activa de una organización de docentes feministas, “Red de Docentes Feministas” (REDOFEM). La docente se autoidentifica como disidente sexual.

Se acuerda con los/las docentes participantes su participación en la investigación, para luego comunicar los documentos de ética con cada uno/a. Esto generó las siguientes situaciones:

- En el caso del Profesor de Historia y encargado de convivencia escolar, los documentos de ética no presentaron mayor dificultad. Con este profesor ya se había generado un trabajo previo de investigación en la escuela, producto de exigencias del programa de Doctorado. Dicho vínculo facilitó la entrada al trabajo de campo. Asimismo, el docente negocia la entrada con el director de su escuela

en base a los potenciales beneficios de la investigación en la mejora de la convivencia escolar.

- En el caso de la docente de Lenguaje y comunicación, se realizó un proceso similar. Los documentos fueron socializados con la docente, el investigador comunica las finalidades de la investigación. Esto mismo activó posibles inquietudes en la presentación de los documentos de ética en la dirección de la escuela por parte de la docente. Posteriormente, la docente negoció la entrada al trabajo de campo y la autorización con la directora de su escuela. Esto activó resistencias y oposiciones en la directora. A la docente se le comunicó que la escuela no tiene ese tipo de “problemas” y que en ella se trabaja “otro” tipo de inclusión. Finalmente, la entrada al trabajo de campo fue negada por la directora de la escuela. Asimismo, la docente comunica que luego de estas negociaciones, ella fue objeto de vigilancia en sus clases y de una mayor supervisión pedagógica hacia sus planificaciones, evaluaciones y actividades por la jefa de la unidad técnico-pedagógica y directora.
- En el caso de la profesora de filosofía, se discuten los conceptos empleados en los documentos de ética. Ella advierte que dichos conceptos, tales como LGTBI+, resistencias, heteronormatividad, diversidad sexual, entre otros, podrían generar obstáculos en la entrada al trabajo de campo y en la autorización del director. En base a ello, y sumado a la experiencia previa con la docente de lenguaje y comunicación, se decide reformular los documentos, se reemplazan conceptos, y se ocupa un lenguaje que apela a la neutralidad, lo que también está presente en la estrategia discursiva de las políticas educativas que hacen referencia a sexualidades y géneros (Galaz et al., 2018). En la modificación del lenguaje se apela a la Ley de Inclusión y se utilizaron conceptos como “Inclusión Educativa”, “Diversidad Social”, entre otros. Estos nuevos documentos fueron revisados por la docente, quien aprobó los cambios en el uso del lenguaje. Asimismo, dichos documentos fueron revisados y aprobados luego de un par de meses por el comité de ética de la Universidad Alberto-Hurtado. Después de este proceso, los documentos fueron presentados por la docente en la escuela, sin que ello activara oposiciones o resistencias por parte de la dirección.

Finalmente, con el docente de Historia y Geografía (Encargado de Convivencia Escolar) y la docente de Filosofía se logró la autorización de los documentos de ética y se procedió

a comenzar el proceso de investigación. Estos docentes conforman la selección de los dos casos participantes en la investigación.

Con estos dos docentes se realizó un trabajo de documentación previo a la realización de las entrevistas y el trabajo de campo etnográfico. En este trabajo previo, los siguientes documentos escolares expuestos en la tabla 1 fueron revisados:

Tabla 4: Documentos Escolares

Documentos revisados	Escuela caso 1 (Profesor Tomás)	Escuela caso 2 (Profesora Valeria)	Indagación normativa educativa
Proyecto Educativo Institucional	✓	✓	Ley General de Educación (LGE) Ley de Inclusión (LIE)
Reglamento de Convivencia Escolar	✓	✓	Ley Nacional de Convivencia Escolar
Reglamento de Evaluación	✓	✓	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC)
Programa de Mejoramiento Educativo (PME)	✓	--	Ley de Subvención escolar preferencial (SEP)
Programa de Afectividad Sexualidad y Género	✓	✓	Documento orientaciones para la inclusión de estudiantes LGTBI+ en el sistema escolar. Normativa 0768 para estudiantes trans
Planificaciones de actividades	✓	✓	Bases curriculares de Filosofía
Actividades diarias	✓	✓	Marco para la Buena Enseñanza

Fuente. Elaboración propia

Estos documentos y su revisión permitieron en una etapa posterior, entre septiembre y diciembre de 2021, levantar preguntas y temas a explorar en las entrevistas semi estructuradas. Este trabajo permitió las siguientes acciones:

- Se realizaron una serie de entrevistas con cada docente seleccionado (3 con cada uno) entre septiembre y diciembre de 2021.
- Cada entrevista tuvo una duración de 60 a 90 minutos, las que fueron íntegramente transcritas.

- Debido a la pandemia COVID-19 no fue posible realizar una entrada de trabajo de campo etnográfico presencial en cada escuela. Esto se pudo realizar recién el año 2022 y en tan solo una de las escuelas de los dos docentes participantes.
- Debido a dicha imposibilidad de acceso a las escuelas al inicio del trabajo de campo, se replanteó el formato de las entrevistas semi estructuradas. Lo anterior, con la finalidad de introducir el rol situado del investigador en ellas.

A continuación, se describe el material producido y los primeros análisis resultantes de ello.

9.2. Material producido

a. Sobre los/las docentes que conforman los casos y sus escuelas

Caso 1	➤ Tomás. Profesor de Historia y Geografía. Encargado de Convivencia Escolar
	➤ Escuela Pública (Municipal) de enseñanza básica, mixta y laica

Tomás, es Profesor de Historia y Geografía y Bibliotecólogo de profesión. Tiene 32 años y se desempeña como encargado de Convivencia escolar de una escuela pública municipal de enseñanza básica y pre- básica ubicada en una comuna de bajos ingresos del norte de Santiago de Chile.

Los orígenes de esta escuela se remontan a la década de los años 70. La escuela nace como consecuencia de las exigencias de las mujeres pobladoras de la población El Cortijo, debido a la ausencia de instituciones educacionales en dicho sector. De esta forma, en el año 1971 se funda originalmente la escuela en la comuna de Quilicura, la que funcionará con el número N° 468. Con el paso de los años, en el año 1978 la escuela pasa a denominarse D-339, perteneciendo a la comuna de Conchalí. Posteriormente, ya en los primeros años del retorno de la democracia en Chile, pasará a denominarse con su nombre actual, en alusión al nombre de la población en la que se encuentra ubicada.

En la actualidad, la escuela se encuentra calificada con el carácter de autónoma. Asimismo, la Agencia de la Calidad de la Educación la ubica en un nivel medio de manera ininterrumpida desde el año 2016 a la fecha. En su Proyecto Educativo Institucional, la escuela da cuenta de un aumento constante de sus puntajes y niveles de logro SIMCE. Al mismo tiempo, esto permite que la escuela se reconozca a sí misma como uno de los establecimientos escolares con mayor progresión estandarizada en su comuna.

En cuanto a las características organizacionales, la escuela se caracteriza por ser un establecimiento de carácter laico y municipal, contar con un total de 282 estudiantes matriculados desde los niveles de NT1 de educación pre-escolar hasta octavo básico. La composición de la cantidad de estudiantes por aula es de un promedio de 28 alumnos/as, habiendo un curso por nivel educativo. El establecimiento también cuenta con una serie de programas de apoyo a los estudiantes, tales como el programa de Formación Ciudadana; de Convivencia Escolar; de Sexualidad, Afectividad y Género; Prevención de alcohol y drogas; Cuidado del medio ambiente; Proyecto de Integración para el apoyo al aprendizaje de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre otros.

En cuanto a su planta docente, su equipo directivo está compuesto por 4 integrantes, el Director, el Jefe de UTP, un encargado de convivencia escolar y un inspector general. Respecto al plantel docente, este está compuesto por un total de 21 profesores y 11 asistentes de la educación. Adicionalmente, debido a que la escuela se encuentra adscrita al sistema de subvención escolar preferencial (SEP) y como parte de las acciones de este, la escuela cuenta con 7 profesionales de la educación adicionales, los que cumplen distintas funciones vinculadas al mejoramiento educativo.

Respecto a los fundamentos que sustentan a su Proyecto Educativo Institucional (PEI, caso 1), el establecimiento señala dentro de su visión:

ser un establecimiento de excelencia que tenga las condiciones para que todos sus estudiantes encuentren en ella un lugar para aprender y descubrir el mundo a través de la tecnología y el área artística, desarrollando sus potencialidades (PEI, caso 1).

En cuanto a su Misión, se describe:

somos un establecimiento educacional en el que se brinda una formación integral y una educación de calidad, innovadora, tecnológica y artística, con espacios educativos para atender a la diversidad de los estudiantes, que les permita desarrollar sus competencias para enfrentar con éxito las distintas etapas de la vida (PEI, caso 1).

En este documento, se señalan también, una serie de principios formativos y pedagógicos que el establecimiento ha formulado para que se promuevan entre los/las estudiantes y en todos los actores de su comunidad educativa. Dentro de ellos, se señala el principio de integridad de los aprendizajes; el principio de significación de los aprendizajes; el principio de identidad; el principio de desarrollar el lenguaje y la expresión creativa. Al detenerse en uno de estos principios en particular, específicamente en el principio de identidad y en la argumentación que ahí se desarrolla, es posible advertir a partir de lo que se indica en su desarrollo argumentativo, que la escuela busca favorecer el mejoramiento de su desempeño ante los organismos evaluadores del sistema escolar chileno:

crear el sentido de pertenencia a la institución y el fortalecimiento de un clima de bienestar basado en buenas relaciones laborales y la búsqueda constante de la superación del rendimiento académico e indicadores de calidad determinados por el Ministerio de Educación (PEI, caso 1).

Al centrarse en los valores que sustentan el Proyecto Educativo de la escuela (PEI), se identifican una serie de principios democráticos, tales como: el respeto a la dignidad humana, responsabilidad, justicia, solidaridad, laboriosidad, libertad, equidad, democracia, tolerancia y reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos.

Dentro de la descripción de estos valores se apela a principios como el respeto y la no discriminación de manera universal. No hay referencias explícitas a las identidades

sexuales o de diversidad de género de las personas, al menos en los principios del Proyecto Educativo Institucional.

En cuanto a sus sellos educativos, la escuela destaca promover tres sellos característicos, que se describen a continuación:

La tecnología de la mano de los aprendizajes: la inclusión de la tecnología en el proceso de aprendizaje hace del aprendizaje una actividad agradable, invitando así un mayor interés en los niños.

Escuela abierta al arte y la diversidad: Fomentar el desarrollo de las distintas especialidades artísticas, a través de su enseñanza incorporada al sistema de educación formal, apoyar a los jóvenes talentos artísticos, rescatar la tradición cultural y estimular la creación artística a partir de ella.

Una educación que asume la diversidad, donde todos los niños y niñas aprenden juntos bajo condiciones que les garantizan el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades (PEI, caso 1).

Por otro lado, tal como se señaló anteriormente, la escuela se encuentra adscrita a la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Para ello, ha desarrollado un plan de mejoramiento educativo a corto y mediano plazo. Este plan contiene metas, objetivos y acciones elaboradas con miras a favorecer el mejoramiento educativo de los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, en conjunto con otras dimensiones, tales como el liderazgo, la convivencia escolar y la gestión de recursos.

A continuación, se presenta una breve síntesis de los principales objetivos estratégicos elaborados por el establecimiento en cada una de las áreas de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Tabla 5: *Objetivos del Plan de Mejoramiento Educativo.*

Área de Intervención para el Mejoramiento	Objetivo estratégico
Área Liderazgo	Potenciar el rol del director y el equipo de gestión para desarrollar una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar, fortaleciendo la identidad institucional.
Área Convivencia Escolar	Perfeccionar las estrategias que permitan el resguardo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, promoviendo trayectorias educativas óptimas de nuestros estudiantes y que impacten en la disminución de la deserción escolar.
Área Gestión de Recursos	Optimizar la utilización de los recursos disponibles, tanto humanos, administrativos y financieros para favorecer el desarrollo de mejores procesos educativos, así como el crecimiento personal y profesional del equipo humano del establecimiento.
Área de Gestión Pedagógica	Fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes en el aula mediante la observación de clases y procesos de retroalimentación y seguimiento a la cobertura curricular que posibiliten, avanzar hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia a partir de lo expuesto en el PME de la Escuela Caso 1.

Con respecto al docente seleccionado para la investigación (Tomás), este destaca su interés en la proyección y control en los “otros” indicadores de calidad del SIMCE. Desde ahí plantea que le interesa desarrollar, lo que él denomina “acciones o intervenciones formativas” inclusivas de la diversidad sexual por parte del departamento de convivencia escolar y su trabajo en los distintos programas de gestión escolar (Programa de Mejoramiento Educativo, Programa de Sexualidad, Afectividad y Género, entre otros).

Por último, Tomás se autoidentifica como gay. Es ex miembro de una organización activista de docentes LGTBI+. Tanto investigador como docente investigado fueron integrantes de la organización activista de docentes LGTBI+ aludida entre el año 2018 a 2019. El investigador tiene un vínculo personal de amistad con el docente desde la etapa universitaria. El acercamiento con Tomás para la investigación se debe, en parte, a los comentarios que él realizaba en los espacios de activismo respecto a un taller que comienza a implementar durante el año 2018 en su escuela y que pretendía continuar implementando con algunos ajustes durante el segundo semestre del año 2020. Dicho taller, según lo que contó Tomás, estaba elaborado bajo la necesidad de trabajar las

temáticas de inclusión, derechos y diversidad sexual desde la primera infancia en los niveles de transición (NT2) de la educación parvularia y primero básico.

Caso 2	➤ Valeria. Profesora de Filosofía de Enseñanza Media
	➤ Escuela Particular Subvencionada mixta, confesional católica

La escuela en la que se desempeña Valeria está ubicada en la comuna de Valparaíso. Esta escuela imparte enseñanza en los niveles de pre-básica, básica y media. Es de carácter mixto y hay dos cursos por nivel educativo. Su funcionamiento es desde el año 1979. Sin embargo, su historia tiene una data rastreable hasta fines del siglo XIX según la reseña histórica presente en los documentos institucionales de la escuela. En la actualidad, la escuela pertenece a una corporación educacional de derecho privado sin fines de lucro. Esta corporación actúa como ente sostenedor. Igualmente, la escuela percibe ingresos vía subvención por el Estado de Chile y cuenta con financiamiento compartido de las familias de los/las estudiantes (FICOM). En el año 1992, la escuela recibió la denominación de “Colegio de Iglesia” por parte del arzobispado de Valparaíso.

El Proyecto Educativo de la escuela se centra en el desarrollo de valores morales y en el desarrollo intelectual proveniente de las bases curriculares del ministerio de Educación. Los valores que busca promover el Proyecto Educativo de la Escuela son: la caridad, solidaridad, lealtad, respeto, justicia, responsabilidad, integridad, proactividad, cuidado del medio ambiente (PEI, caso 2).

En el Proyecto Educativo se hace alusión a la Ley de Inclusión (20.845) para justificar el uso de recursos humanos y materiales en el fomento de las diversas habilidades que se pretenden promover en los/las estudiantes. Entre tales habilidades se encuentran las siguientes:

Tabla 6: PEI caso 2

Habilidades que el Proyecto Educativo busca promover en los/las estudiantes
<ul style="list-style-type: none">➤ Desarrollo de competencias y habilidades en el ámbito Humanístico-Científico.➤ Desarrollo de formación espiritual y valórica fundamentada en los principios de vida, entregados por Jesucristo, a la luz del Magisterio que otorga la Iglesia Católica.➤ Desarrollo de habilidades artístico-deportivas.➤ Desarrollo de habilidades socio-culturales.

Fuente: Elaboración propia a partir de información del Proyecto Educativo Institucional

Asimismo, en el Proyecto Educativo Institucional se hace referencia a procesos de inclusión para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). También, se indica propiciar con los/las estudiantes, la participación en actividades formativas vinculadas con la institución eclesial, las que se expresan en “las enseñanzas del magisterio de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana” (PEI, caso 2). Se ofrecen talleres deportivos de libre elección, junto con ello, se fomentan las actividades culturales que conecten a los/las estudiantes con su entorno social cercano.

Se recalca en los documentos institucionales, que tanto los/las estudiantes, apoderados/as y docentes deben acatar y aceptar las normas e instrucciones disciplinarias de la escuela. Junto con ello, se deben acoger, aceptar y participar en los ritos y tradiciones de la escuela. Se recalca la interpelación a los distintos actores de la escuela a no ejercer discriminaciones arbitrarias.

En la misión y visión de la escuela se destaca el uso de un lenguaje que hace alusión a conceptos que fomentan los valores cristianos y su cruce con conceptos que se movilizan en las políticas educativas chilenas, tales como: desarrollo integral, formación espiritual, diversidad del estudiantado, formación inclusiva, responsabilidad, entorno social.

En los documentos institucionales de la escuela se destaca el derecho de los/las estudiantes a no ser discriminados arbitrariamente y el respeto a su integridad, su libertad religiosa e ideológica. De la misma forma, se destaca en los documentos el fomento del respeto por el origen socioeconómico o etnia de los/las estudiantes. Sin embargo, no ocurre lo mismo con otros marcadores identitarios, tales como la sexualidad, o el género.

Existe una ausencia de referencias a estudiantes LGTBI+ en casi la totalidad de los documentos revisados.

En cuanto referencias explícitas hacia la diversidad sexual o, alguna acción específica para estudiantes o personas LGTBI+ en la escuela, solamente es apreciable en el capítulo del documento de convivencia escolar, un inciso dirigido al uso del uniforme para estudiantes transgéneros. Tal como se señala a continuación:

Los alumnos/as transgéneros tendrán el derecho a utilizar el uniforme, ropa deportiva y/o accesorio que considere más adecuado a su identidad de género, independiente de la situación legal en la que se encuentre (Manual de Convivencia Escolar, caso 2).

No hay protocolos de actuación frente a casos de acoso, bullying homofóbico o basado en la sexualidad y género de los/las estudiantes. Tampoco se evidencian protocolos en casos de uso de nombre social para estudiantes trans y el respeto y garantía de su identidad de género.

La escuela cuenta con un programa de Afectividad, Sexualidad y Género. Sus acciones se centran en el autocuidado del cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Asimismo, se evidencia una comprensión binaria y heterosexual de la sexualidad y el género en la discursividad del programa. Ejemplo de ello, es el siguiente extracto presente en las acciones a desarrollar en los distintos niveles educativos:

Valoran positivamente la identidad sexual femenina y masculina y del desempeño flexible de roles y funciones en diferentes situaciones de la vida diaria (Programa de Afectividad, Sexualidad y Género de la escuela, caso 2).

En dicho programa, desde el nivel de Octavo Básico se comienza a hacer alusión a orientación sexual e identidad de Género. Sin embargo, en ningún momento se hace

referencia a orientaciones sexuales o identidades LGTBI+ de manera explícita, tal como se refleja en el siguiente extracto: “Comprenden el proceso de formación de identidad de género y orientación sexual” (Programa de Afectividad, Sexualidad y Género, caso 2).

Finalmente, con lo que respecta a Valeria, la docente seleccionada para la investigación se desempeña en los niveles de tercero y cuarto medio. Asimismo, desarrolla un taller electivo que lleva por nombre: “Comprensión Lectora, Pensamiento Reflexivo y Formación Ciudadana” para los niveles de Séptimo Básico a Cuarto Medio. En la fase de búsqueda exploratoria la docente señaló, en base a las conversaciones sostenidas sobre los objetivos de la investigación, que sus resistencias son producto de una búsqueda pedagógica en donde todo le parece interesante de hacer y experimentar. Igualmente, señala que su discurso en la escuela está intencionado hacia la crítica social, tanto de la cultura interna del establecimiento, como de la cultura externa. Esto, según ella, está alineado con los fines de su asignatura, Filosofía. Asimismo, señala que respecto a sus resistencias en la escuela habría una realidad particular que permite su posicionamiento en la asignatura. Lo anterior, tiene que ver con la ausencia de pruebas estandarizadas externas hacia la asignatura de Filosofía. Sin embargo, señala que en la escuela debió sortear una etapa inicial de validación profesional que le permitiera poder realizar estos ejercicios críticos.

Por último, la docente es participante activa de una organización de docentes feministas, “Red de Docentes Feministas” (REDOFEM). Ha participado de manera pública en acciones que buscan promover una educación no sexista y una educación sexual integral en las escuelas del país. Ha asistido a reuniones públicas con miembros de la convención constituyente con el fin de comunicar y promover las acciones mencionadas. La docente se autoidentifica como disidente sexual. La relación con el investigador fue producto de un encuentro de lectura sobre pedagogías feministas en las que ambos participaron.

b. Sobre las entrevistas a los/las docentes y sus implicancias metodológicas

El desarrollo de entrevistas con los/las docentes corresponde a la primera etapa planificada de la investigación. Esta primera etapa viene antecedida por una etapa de fase exploratoria en la que se contacta a los/las docentes, se formaliza su participación y se realiza la revisión documental de las escuelas de cada uno de ellos/ellas.

Con la información obtenida en los documentos institucionales de las escuelas y una profundización en distintas normativas y políticas educativas que son ahí aludidas se comienza la realización de entrevistas en el segundo semestre de 2021. Las entrevistas se desarrollaron con la finalidad de reunir información biográfica respecto a las experiencias de los docentes en las escuelas. Específicamente al lugar de trabajo en el que actualmente se desempeñan. Se realizaron un total de 3 entrevistas con cada docente participante. Cada una de estas entrevistas tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos. Algunas se realizaron de manera virtual y otras de manera presencial en espacios a convenir. Se obtuvieron un total de 6 entrevistas. La prioridad en ellas fue involucrar a los participantes en las conversaciones y generar oportunidades para que pudiesen articular sus experiencias, explorar en sus perspectivas e indagar en los procesos de convertirse en profesores/as que desarrollan resistencias pedagógicas a la heteronormatividad en su lugar de trabajo.

Los temas abordados en las 3 entrevistas incluyeron aspectos temáticos en los que se buscó explorar en dos grandes áreas:

<p>1.- Factores subjetivos (internos)</p>	<p>Factores implicados en la producción de resistencias pedagógicas a la heteronormatividad con cada docente seleccionado. Para ello se profundizó en aspectos ligados a sus motivaciones por generar procesos de inclusión de las sexualidades LGTBI+ dentro de sus clases y/o actividades pedagógicas cotidianas; el rol de la biografía, la experiencia personal y la propia sexualidad para desarrollar procesos de resistencia la heteronorma e inclusión LGTBI+ en su trabajo pedagógico; descripción de la posición que se ocupa en la escuela y el tipo de relaciones desarrolladas con los demás actores escolares (directivos, profesores/as, estudiantes).</p>
<p>2.- Factores materiales (externos)</p>	<p>Factores que influyen en la construcción de dichas resistencias. Para ello se profundizó en la apropiación de las normativas y políticas educativas en sexualidad y género; el currículum escolar, los programas de estudio; las características ligadas a las capacidades internas de la escuela y su organización; el tipo de liderazgo directivo; el trabajo con los demás docentes; la infraestructura escolar; el contexto político vigente y, finalmente, la relación cotidiana con los apoderados, estudiantes y el contexto socioeconómico en el que se inserta cada escuela.</p>

En la ejecución de las entrevistas se recurrió a las siguientes prácticas:

- a) En las rondas de entrevistas 1 y 2 se intenciona la exposición de las propias experiencias personales del investigador como docente escolar. Para ello, se compartieron abiertamente las percepciones, incomodidades, miedos y estrategias de sobrevivencia utilizadas para habitar la escuela como docente fuera o dentro del closet al momento de introducir determinadas preguntas a los/las docentes participantes.
- b) En la tercera ronda de entrevistas con cada docente se utilizó una pauta de entrevistas en las que se incluyeron citas ligadas a experiencias de visibilidad/invisibilidad sexual de profesores homosexuales y lesbianas en el sistema escolar extraídas de un estudio previo realizado por el investigador responsable de esta tesis²⁴ (Catalán, 2018). Dichas citas se ocuparon para activar la reflexión en determinadas preguntas y/o temas.
- c) El desarrollo de espacios de crítica y autocrítica con los sujetos involucrados en el proceso de investigación (Año 2022). Posterior a la ejecución de las 3 entrevistas con cada docente se realizaron dos reuniones con ellos de manera individual. En estas reuniones se presentan resultados preliminares de estas entrevistas a cada docente. Esto se realizó con la finalidad de ajustar dudas y realizar una lectura co-construida de la información producida (Matus, 2020; St. Pierre, 2017). Esta práctica levantada para interrogar la información producida (los datos) está guiada por la perspectiva poscualitativa planteada en el diseño metodológico de la tesis (St. Pierre, 2011, 2014, 2017).

c. Sobre el trabajo etnográfico

Durante el primer semestre y principios del segundo (Junio-Agosto de 2022) se realizó la entrada al trabajo de campo etnográfico en la escuela de uno de los docentes participantes. Las observaciones se realizaron 2 veces por semana en la escuela. En terreno se realizaron entrevistas etnográficas a diferentes actores (psicóloga educacional, jefa de UTP, estudiantes en práctica, asistente social), se tomaron fotografías a los espacios escolares, se hicieron anotaciones en el diario de campo, las que luego fueron transcritas y ampliadas

²⁴ Ver Anexo 1

de acuerdo a lo señalado en el apartado metodológico de la tesis. Asimismo, las observaciones excedieron al espacio escolar, ya que, en ocasiones, las observaciones se realizaron en espacios como la biblioteca municipal, lugar en el que se efectuaron actividades escolares con el docente participante y algunos/as estudiantes de la escuela.

Con la docente que conforma el segundo caso de estudio se prefirió no insistir en el desarrollo de observaciones etnográficas en su escuela, debido a los relatos que ella fue desarrollando en las entrevistas y a los potenciales riesgos que se podrían activar en caso de hacer más visible los objetivos de la investigación con mi presencia en su escuela. Este cuidado se desarrolla en el apartado de reflexiones metodológicas. En dicho apartado, se explica cómo una experiencia previa durante el proceso de búsqueda de participantes, contribuyó a activar el cuidado con esta docente participante.

Asimismo, durante el mes de agosto y principios de septiembre de 2022 también se concretó la incorporación de una tercera docente a la investigación. Con ella se concretó la entrada a su escuela para realizar observaciones etnográficas. La información de este tercer caso no es incorporada en la tesis por motivos de extensión, pero más que eso, por la riqueza en los datos producidos con los dos casos seleccionados.

10. RESULTADOS E INTERPRETACIONES

I. SUBJETIVIDADES

SUBJETIVIDADES

En el siguiente capítulo se narran los resultados y análisis de la información producida y co-analizada con cada uno de los/las docentes participantes. Para ello, se buscó y, retomando a Foucault (1988), dar cuenta de los discursos que dan sentido a la producción de una subjetividad resistente y a su enredo o ensamble (Guattari & Rolnik, 2006) con relaciones de afectación entre cuerpos y materias, que producen emocionalidades específicas, con efectos particulares en la constitución del sujeto y sus resistencias (Ahmed, 2015, 2019; Zembylas, 2019). A partir de ello, se elaboraron dos ejes discursivos de manera individual en cada uno de los casos de estudio:

CASO 1: TOMÁS, PROFESOR DE HISTORIA Y ENCARGADO DE CONVIVENCIA

- 1) **Sujeto/Poder/Materialidad:** Este eje da cuenta que la subjetividad resistente a la reproducción de heteronorma en la escuela se produce a partir de los vínculos que el docente establece entre los discursos regulatorios del sistema escolar y los deseos e intereses personales que se tensionan con dichos discursos regulatorios. Tales discursos son identificados a partir de las políticas y normativas educativas inclusivas, como también, a partir de las exigencias del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC). Ambos discursos regulatorios son apropiados por el docente. El sujeto es seducido y producido por el poder de sus prácticas discursivas (Foucault, 1988). Pero, al mismo tiempo, ambos discursos regulatorios son utilizados estratégicamente por el docente para elaborar un posicionamiento ético crítico a la reproducción de heteronorma, violencias homofóbicas, desigualdades sociales y vulneración de derechos que cotidianamente se asocian al entorno social en el que se sitúa la escuela y que se tensionan con los deseos personales y colectivos por intervenir en dicha reproducción.
- 2) **Sujeto/Biografía/Emocionalidad:** Este eje retoma la aproximación teórica que da cuenta del cómo las emociones docentes son producto de afectaciones respecto a a las culturas e ideologías escolares y, al mismo tiempo, dan sentido a la producción de un posicionamiento y accionar resistente (Zembylas, 2019). Para

ello, se desarrollan ideas que permiten identificar cómo se construye una emocionalidad docente en constante cambio. Esto, debido a las afectaciones contextuales en la escuela y al propio recorrido de vida del sujeto.

CASO 2: VALERIA, PROFESORA DE FILOSOFÍA

- 1) **Sujeto/Poder/Resistencia:** Este eje da cuenta de aquellos procesos de construcción de subjetividad en los que se comienza a tomar un papel activo en la propia autodefinición como sujeto de enseñanza (Ball & Olmedo, 2013). Es decir, cuando la docente comienza a buscar respuestas a las preguntas sobre el cómo del poder —vigilante y heteronormativo— dentro y alrededor de sí misma, el cómo de sus propias creencias y prácticas (Foucault, 1988). Esto refleja una posición subjetiva que se ve afectada por el entorno escolar y por los discursos de poder reales o potenciales que movilizan ciertos actores (directivos, docentes, apoderados, estudiantes). Dichas afectaciones contribuyen a la emergencia de una posición de oposición activa a las relaciones de poder que buscan vigilar y normar. En otras palabras, Valeria comienza a cuidarse a sí misma para habitar cómodamente la escuela (Ball, 2012; Foucault, 1976b). El cuidado se basa y se realiza a través prácticas discursivas de crítica, de (auto)vigilancia y de reflexividad respecto a sus propias acciones pedagógicas en la escuela y a la búsqueda constante por ampliar los límites normativos y sexistas percibidos en la organización escolar.
- 2) **Sujeto/Saber/Biografía:** En este eje se movilizan ideas respecto a cómo se trasladan recursos personales asociados a intereses, deseos y convicciones personales en los procesos de enseñanza y en las dinámicas cotidianas en la escuela con el propósito de influir en el contexto escolar y promoverlos (Zembylas, 2007b). Asimismo, se pone en tensión cómo la biografía docente y la comprensión de la sexualidad influyen las formas de abordar la sexualidad y el género en el aula (hooks, 1994).



Fuente. Tomás Armijo, collage elaborado para Pizarra Chueca

CASO 1: TOMÁS, ENCARGADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Tomás es Profesor de Historia y Geografía, también Bibliotecólogo. Ambos por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Tiene 32 años y se desempeña como Encargado de Convivencia escolar en una escuela pública municipal de enseñanza básica y pre- básica ubicada en una comuna de bajos ingresos al norte de Santiago de Chile. El cargo que Tomás asume en esta escuela corresponde a su primer trabajo en el sistema escolar. El ingreso de Tomás a dicha escuela fue el año 2015 y se ha mantenido hasta la actualidad. Anteriormente, se había desempeñado como bibliotecólogo en un Instituto de Educación Superior. Adicionalmente, para el año 2023 espera realizar labores de docencia en la asignatura de Historia en octavo básico.

Tomás se autoidentifica como un sujeto gay. Es ex miembro de una organización activista de docentes LGTBI+. Tanto investigador como docente investigado fueron integrantes de dicha organización activista de docentes LGTBI+ entre el año 2018 a 2019. El investigador tiene un vínculo personal de amistad y conocidos en común con el docente desde la etapa universitaria.

Tomás manifiesta interés por la educación pública. Esto se expresa en la elección por estudiar pedagogía y en el ingreso a esta escuela municipal con el fin de asumir el cargo de encargado de convivencia escolar. La oficina de Tomás en la escuela está decorada por él con distintas fotografías alusivas al periodo de la Unidad Popular. Estas fotografías transmiten mensajes relacionados a la infancia y a la educación. Asimismo, se encuentran diversos afiches entregados por la reciente administración de gobierno y que hacen referencia a una educación pública no sexista y con enfoque de género. El interés de Tomás por la educación pública se refleja en el siguiente extracto de las conversaciones exploratorias al inicio de la investigación:

Imagen 2: Oficina de Tomás



cuando tengo la posibilidad de entrar como a trabajar a la educación pública y también es como mi guño de, ya, esta es la posibilidad que tengo como para entrar al mundo de la educación, cierto, propiamente tal, desde lo que yo había estudiado y poder aportar desde ahí. Y también como entendiendo que quizás, convivencia escolar me iba a brindar también ese vínculo con el espacio escolar, con los estudiantes como sujeto. Y nunca descartando también, como en algún momento ejercer la pedagogía, como que para mí fue como un vehículo hacia el contexto educativo, cierto, hacia la educación pública más que nada (Tomás, Encargado de Convivencia escolar)

Su llegada a la escuela en el año 2015 se produce en el contexto de conformación del equipo de convivencia escolar por parte del equipo directivo de ese momento. Tomás describe al director de este antiguo equipo como receptivo a la introducción de nuevas ideas, metodologías y propuestas de docentes jóvenes como él. Igualmente, Tomás señala que el perfil de búsqueda de dicho equipo directivo para ocupar la vacante de encargado de convivencia, calzaba con el recorrido laboral previo que él había realizado en las instituciones de educación superior. En estas instituciones, él se había desempeñado en cargos administrativos desde los departamentos de asuntos estudiantiles.

Respecto a su trabajo en la escuela, Tomás destaca su interés en la proyección y control en los “otros” indicadores de calidad del SIMCE. Desde ahí, plantea que le interesa potenciar, desde el departamento de convivencia, lo que él denomina como acciones o “intervenciones formativas” inclusivas de la diversidad sexual y de género.

SUJETO, PODER Y MATERIALIDAD

a. El *deber* institucional

En las entrevistas con el profesor Tomás se levantaron conversaciones respecto a las impresiones e incomodidades generadas por las culturas escolares en las que cada uno (docente e investigador) se desempeñó durante sus primeros años de ejercicio profesional. Respecto a dichas impresiones, Tomás aludió a la escuela en la que trabaja actualmente. Esta escuela generó tensiones en él durante sus primeros años de ejercicio profesional. Dichas tensiones tienen que ver con el rol activo de la institución escolar en la reproducción disciplinaria hacia cuerpos y subjetividades de estudiantes y docentes. Se entenderá por reproducción disciplinaria aquí, a los métodos que permiten el control de las operaciones del cuerpo, a las fuerzas que buscan su sujeción con el fin de garantizar la docilidad y la utilidad de este en el espacio escolar (Foucault, 1991).

Ahora bien, respecto a la reproducción disciplinaria en la escuela, Tomás identifica una división temporal entre un pasado/presente que da cuenta de percepciones y sensibilidades articuladas desde su continuidad y cambio:

uno se da cuenta que, no es solamente como, ir a la sala de clases y potenciar el pensamiento crítico y la reflexión (...) sino que hay algo que importa más que tiene que ver con lo normativo y con lo conductual. De cómo finalmente normas al sujeto, en relación al requerimiento que la sociedad, y que los adultos, cierto, tenemos sobre los sujetos. Yo creo que eso fue mi primer choque, porque claro, tienes que empezar a paquear... sáquese el arito, o sea, yo conocí, de verdad siento que al menos en estos últimos años ha cambiado igual radicalmente la forma en que se ha ido entendiendo también al estudiante como sujeto, pero onda, yo entré a la escuela el 2016 y seguía operando el tema de, ¡no!, ¡eso no es del uniforme!, ¡no tiene que venir con las uñas pintadas!, ¡el pelo está muy largo en los varones!, etc., etc. Y como convivencia nos obligaban un poco a hacernos cargo de estas cuestiones mucho más normativas

En esta división pasado/presente, Tomás reconoce que su escuela ha transitado desde el ser un lugar en el que circulaban discursos e ideologías de carácter disciplinar, normativo e incluso violentos con los/las estudiantes, hacia el ser un espacio en que sus integrantes, especialmente directivos, han ido apropiándose paulatinamente de los discursos de las políticas educativas inclusivas que hacen referencia a la garantía y promoción de

derechos. En este escenario, el docente reconoce que las políticas y normativas educativas inclusivas han tenido impactos en las relaciones de convivencia al interior de la escuela y en la transformación de la cultura escolar. Ejemplo de ello es la siguiente narración:

Bueno, ella [ex Jefa de UTP] una vez me dijo así como, no, si las cosas han cambiado mucho desde que los departamentos de convivencia escolar han estado como en las escuelas y se han ganado también su espacio dentro de las escuelas, porque de verdad también hemos tenido que ir cambiando las prácticas y entender que, finalmente lo formativo y lo inclusivo, no solamente es algo formal, cierto, como formal del instrumento, del documento, que formaliza como la normativa institucional, cierto. Entonces ella se refería igual como que hay ciertos procesos que ellos mismos han empezado a entender, que haya un debido proceso, de que finalmente el abordaje de situaciones conflictivas no podía ser como desde una perspectiva punitiva, sino que tenía que tener un abordaje más psicosocial, entendiendo que los cabros vienen de un contexto y tienen una forma de expresar, finalmente, lo que sienten, que no es la ideal

De las dos citas anteriores se desprende que Tomás logra reconocer cambios en el abordaje disciplinario en la escuela a través de las percepciones movilizadas por personas con cargos directivos de poder en ella (UTP). Este entendimiento, según Tomás, viene mediado por la apropiación e implementación de las recientes políticas y normativas educativas inclusivas que se efectúa desde el equipo de convivencia escolar que él mismo llegó a liderar, como también, por los miembros del equipo directivo y, pero con menos peso en su relato, los/las docentes. En este sentido, las normativas que Tomás hace referencia han contribuido a delimitar las formas de pensar y actuar en la escuela. Al menos como un norte ético para concebir el cómo se piensan las relaciones de convivencia cotidianas y a los/las estudiantes. Por tanto, las normativas escolares ejercen un mandato de poder sobre la institución escolar desde su interpelación. Este mandato de poder coincide con la llegada de Tomás a la escuela, quien logra reconocer a una institución escolar que se debate por garantizar la protección y garantía de los derechos individuales de los/las estudiantes.

De lo observado en las visitas etnográficas a la escuela de Tomás, fue posible identificar en los rincones de esta, la presencia de diversos tipos de

Imagen 3: mural

afiches y murales que transmiten mensajes con el fin de incidir en la conducta de los/las estudiantes y el tratamiento de la convivencia interna. Ejemplo de ello, son los afiches que hacen alusión a la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. La mayoría de estos afiches corresponden a materiales educativos entregados directamente por el Ministerio de Educación o por otras entidades, como La Defensoría de la niñez y La Corporación Municipal de Educación. El equipo de convivencia escolar se ha encargado de visibilizar dicho material en paneles, pasillos y salas de clases (Imagen 3 y 5). Sin embargo, también hay afiches diseñados por el propio equipo de convivencia que lidera Tomás y que



son de elaboración exclusiva de él, de la psicóloga educacional o de la trabajadora social. Ejemplos de este material auto elaborado son los afiches que tienen que ver con la celebración de efemérides, una de estas, el día en contra de la discriminación por orientación sexual e identidad de género mandatado por el Ministerio de Educación. Específicamente, el afiche ligado a esta efeméride, en su mensaje, hace alusión a que la escuela es y “debe” ser un espacio seguro (Imagen 4). En este sentido, el “deber” de la escuela expresa una obligación institucional respecto a la seguridad de las personas LGTBIQ+.

Lo interesante de este afiche, es que su mensaje es la expresión de una elaboración discursiva producida voluntariamente por el equipo de convivencia escolar. Aspectos que se profundizarán en el segundo capítulo de análisis de resultados.

Imagen 4: Efeméride

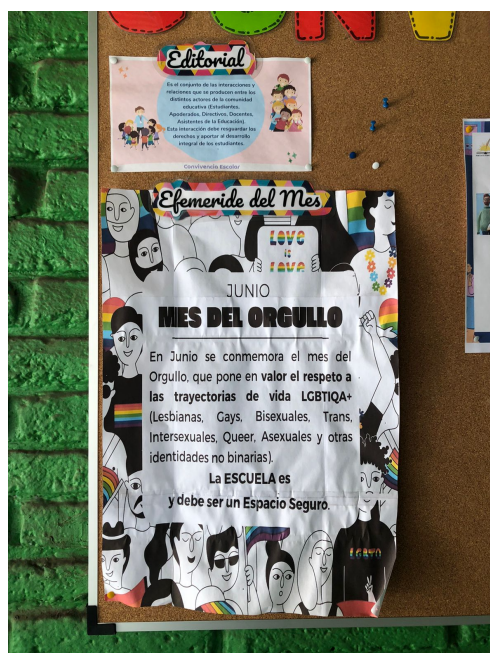


Imagen 5: Afiche



Ahora bien, al retomar las percepciones movilizadas por Tomás respecto a una transformación del rol disciplinar de la escuela, él señala que estas transformaciones se deben, en parte, a las voluntades de directivos y docentes. Sin embargo, dichas voluntades han sido interpeladas o, quizás, hasta co-producidas por las indicaciones de las políticas educativas inclusivas que rigen el actual sistema educativo chileno (Mineduc, 2017). A modo general, dichas políticas demandan la acción concertada de profesores/as y directivos para promover la convivencia democrática y respetuosa al interior de las escuelas (Rojas, Astudillo & Catalán, 2021). Lo anterior es reconocido por Tomás y lo traslada en su entendimiento hacia las transformaciones producidas al interior de su escuela y al trabajo que él ha ido desarrollando desde su posición como encargado de convivencia escolar. Aquello se refleja en la siguiente narrativa

tiene que ver también con ello, con las voluntades, con esta reforma también que hay en el plano educativo, cierto, sobre todo desde la perspectiva de cómo la Superintendencia también empieza a tener un rol importante. Y la normativa, y ahí nuevamente quizás entra lo del gobierno de Bachelet, pero porque también bajo ese contexto de reforma educativa, aparecen también varias reformas a la inclusión, cierto, al privar la selección de los colegios que recibían subvención del estado, y a la normativa también si nos vamos como a la perspectiva más de la diversidad y de género, las normativas también que alcanzaron ahí a sacar antes de dejar de ser gobierno

Igualmente, según lo conversado en las entrevistas, estas percepciones de cambio en el tratamiento disciplinario han sido reconocidas por los/las estudiantes. En la siguiente narración, Tomás describe un episodio en que un alumno comunica de manera explícita la encarnación de dichos cambios en su propia trayectoria escolar.

en séptimo cuando ya salió [en alusión a alumno], porque no podía seguir en la escuela, porque ya en séptimo iba como a cumplir 17 este cabro, no, no 17, pero tiene como 16. Él nos dijo, así como que nos dio las gracias y nos dijo que, finalmente, como que él había cambiado y que había entendido también que había gente que estaba en la escuela como para apoyarlo, y no solamente para hacerlo sentir mal. Igual fue fuerte para nosotros, porque también uno se da cuenta y te da cuenta ese relato de que, igual, las trayectorias educativas eran súper violentadas, al menos discursivamente, cierto, quizás no desde una perspectiva física, pero discursiva y psicológicamente eran violentadas las trayectorias educativas [...] pero ahora es diferente porque también, a raíz de lo mismo de los departamentos de convivencia escolar, igual hay conocimiento más acabado de parte de los estudiantes, respecto de cuáles son sus derechos, cierto, no solamente desde el ámbito educacional, sino cuáles son sus derechos en general

Lo dicho por el estudiante puede ser leído como una fuente de afectación en Tomás, quien describe como “fuerte” el hecho de evidenciar cómo las transformaciones institucionales fueron materializadas en el cuerpo de un estudiante particular. En este sentido, el encuentro con los/las estudiantes y el reconocimiento que estos hacen sobre la escuela contribuyen a dotar de significados a sus comprensiones y lecturas interpretativas de la institución escolar.

En síntesis, las citas de este apartado permiten explorar en el examen e interrogación crítica que realiza Tomás sobre el contexto escolar interno y sus transformaciones en el tiempo (Ball & Olmedo, 2013). Este examen se conecta con discursos educativos generales vinculados a las expectativas de la escuela como institución y a los fines de la educación escolar que circulan en el macro contexto social. Dichas expectativas y fines son identificados a partir de los discursos presentes en las normativas ministeriales y legislaciones inclusivas que regulan a la escuela.

b. Condiciones materiales: escuela vulnerada

Respecto a la interpretación de la escuela, Tomás realiza una lectura del contexto social en la que se encuentra situada. En ello, él identifica cómo las influencias de un entorno vulnerado y empobrecido socioeconómicamente impactan en el ejercicio de violencias y

disciplinamiento institucional hacia los/las estudiantes. Ejemplo de ello es la siguiente narración:

el colegio donde trabajo igual está en un contexto marginal, súper violentado por la misma institucionalidad. Y hablo de las instituciones como, Carabineros, la misma escuela que también... hay que decirlo, o sea como institución también violentaba a los distintos estamentos de la comunidad y obviamente uno de ellos, el más violentado eran los estudiantes.

Igualmente durante las observaciones etnográficas en la escuela, Tomás y otros integrantes del equipo de convivencia escolar, como la psicóloga educacional, hacen referencia constantemente a las familias de los/las estudiantes y al contexto social que envuelve a la escuela. En sus referencias señalan que al interior de las familias de niños y niñas existe violencia, machismo, una reproducción binaria de los roles de género en el hogar, padres en la cárcel, padres ausentes en la crianza, familias a cargo de abuelas, entre otras situaciones. Específicamente, señalan que en este contexto vulnerado, la figura del “choro” es el referente para algunos estudiantes varones de enseñanza básica. Varias veces, estas características familiares y contextuales son atribuidas para justificar el rol promotor de derechos y de cuidados hacia los/las estudiantes que realizan los/las docentes de la escuela, como también, el equipo de convivencia escolar. Lo anterior se refleja en la siguiente escena de campo:

Escena 1: El choro y su “encuadre”

(T): “No es menor que estamos en un contexto vulnerable, en que hay machismo y patriarcado y que las encargadas de realizar labores de cuidado con los niños son las mujeres”

(P): la psicóloga agrega que “son los papás, los proveedores, los que salen a trabajar, también es el que maltrata”

(T): Tomás agrega que en este contexto existe una perspectiva del “choro” en que el “choro” es el referente para los estudiantes. Igualmente, en esta parte de la conversación Tomás reconoce que esta perspectiva que él menciona no es aplicable a todos los/las estudiantes y sus familias.

(P): La psicóloga continúa diciendo que en el mismo curso en que se encuentra este estudiante, hay otro estudiante que se está reconociendo como pansexual y que lo dijo abiertamente, entonces el estudiante (Joaquín) nuevamente había aparecido con estos comentarios, de hueco culiao, de maricón y que el estudiante habló con ella (la psicóloga,) había dicho que se sentía atemorizado, que antes eran amigos y que él le había confiado esa información y que ahora la andaba “ventilando abiertamente”, así que el Benjamín (estudiante en práctica de psicología) que está trabajando en la escuela, realizó una entrevista con el estudiante y agrega “lo encuadró un poquito ahí”. La psicóloga continúa diciendo que el estudiante comentaba, en el “encuadre”, que solo había bromeado “ay, pero si es broma, lo hacemos desde la talla”

(T): Tomás agrega ¡No po niña! Utilizando el tono de voz entre broma y risa.

(DC, 05/08/2022)

Las características familiares y contextuales sirven para dar explicación a expresiones de rechazo que, en ocasiones, genera el tratamiento de la diversidad sexual y de género en las actividades que desarrolla Tomás y el departamento de convivencia con los/las estudiantes. Asimismo, dichas características contribuyen a dar significado a las expresiones de violencia homofóbica que reproducen algunos estudiantes (escena de campo 1). En este sentido, el vínculo que realiza Tomás y los miembros del equipo de convivencia, respecto a los comentarios discriminatorios y homofóbicos de uno de sus estudiantes, se relacionan con las características del contexto social y su vulnerabilidad. En otras palabras, discriminación homofóbica y pobreza irían de la mano.

Igualmente, Tomás señala la existencia de diferencias culturales en términos de crianza con las familias migrantes que integran la escuela. Estas diferencias han activado procesos en los que Tomás, el equipo de convivencia escolar y los/las docentes de la escuela han generado negociaciones sobre la importancia de favorecer vínculos familiares y de crianza seguros y afirmativos que se articulan en base a las orientaciones de leyes, normativas y políticas educativas que regulan el sistema educativo:

En nuestra trayectoria como departamento nos hemos dado cuenta que, si bien los chilenos tenemos más asumido también como en los derechos de los niños, niñas y adolescentes, o los derechos de las personas, ¡a excepción del gobierno! [haciendo referencia al segundo gobierno de Sebastián Piñera], sí por ejemplo está ese choque cultural ahora con las familias migrantes, que siguen siendo muy machistas, muy punitivas, cierto, muy del castigo físico, y en Chile, no digo que eso esté erradicado, pero sí hay otra visión y saben que la escuela es un lugar de protección de los derechos de los NNA y que, cualquier cosa, está el departamento de convivencia escolar y que está la trabajadora social, y que si tú de alguna forma no, o sea... si tú transgredes finalmente los derechos de los estudiantes, desde el asistir a clases, de privarlos de ir al colegio, o de tenerlos trabajando, o de castigarlos físicamente, saben qué, vamos a estar nosotros ahí como haciendo llamado de atención como, no, ¡papito!, ¡no puede hacer esto!, ¡no puede tratar al estudiante así!

Para justificar dichas negociaciones, la escuela y el departamento de convivencia que lidera Tomás, apelan a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esta visión de protección y cuidado hacia los/las estudiantes incluso está organizada como una acción dentro del Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela. Por lo tanto, existe un tratamiento concertado a nivel institucional por resguardar la protección de los derechos de los/las estudiantes y sus trayectorias escolares. Igualmente, este tratamiento concertado se expresa en el control que el equipo de convivencia y los/las docentes

desarrollan sobre el seguimiento de los estudiantes y sus familias. Por consiguiente, la escuela como institución ejerce un poder de modelación y de control sobre las conductas esperadas de estudiantes y sus familias. En este sentido, el control o disciplinamiento en términos foucaultinanos opera en la escuela, pero bajo una lógica que se concibe como de cuidado y de formación, tal como se refleja en la escena 2 extraída del diario de campo:

Escena 2: La apoderada y su encuadre

(Inv): Llegué a la escuela a eso de las 10:30 de la mañana. Cuando voy ingresando al pasillo de entrada, veo como una profesora habla con una apoderada, quien por el tono de su voz asumo que es de nacionalidad peruana, pero tampoco estoy seguro de ello. La profesora le dice a la apoderada: “si yo me levanto más tarde en la mañana, llego más tarde aquí a mi trabajo”. En su conversación, la profesora se coloca a ella misma como ejemplo para evidenciarle a la apoderada, lo importante de ser puntual en la hora de ingreso a la escuela. Al escuchar esto, recuerdo todas las conversaciones que he tenido con Tomás respecto a cómo la escuela se transforma en un lugar de cuidado para los/las estudiantes y la comunidad que habita en los alrededores de la escuela. Justamente hace unos días nos habíamos juntado en un café con Tomás para conversar y discutir sobre un material de trabajo pedagógico útil para él y sobre el uso de bibliografía para la realización de sus talleres. Ese día yo le comentaba sobre mi percepción de la escuela como una institución que, en ese contexto, hace un trabajo de cuidado con la comunidad cercana, como una extensión estatal de cuidado. (N/C, 09/08/2022)

Asimismo, durante el trabajo etnográfico se evidenció que el contexto sobrepasa a los/las integrantes del equipo de convivencia escolar. El reconocimiento de las características de este entorno y sumado a las condiciones laborales que son denunciadas en mi presencia, como sueldos bajos, alta carga de trabajo, expresiones de cansancio, exceso de normativas educativas, el tener que estar atento a las necesidades de estudiantes, apoderados y a las solicitudes de cómo actuar o qué hacer frente a determinadas circunstancias emergentes por parte de los/las docentes de la escuela; entran en tensión con los apegos que se generan con los/las estudiantes. Tal como señaló la psicóloga al referirse al equipo de convivencia escolar *“los chicos [que conforman el equipo] llevan tiempo y se nota que son comprometidos con el trabajo, se ve que hay compromiso y vocación, los chicos siempre están informándose [...] somos un lugar de respuesta ante todo”* (N/C, 09/08/2022).

El contexto sobrepasa el quehacer cotidiano del equipo de convivencia y, en ocasiones, esto alimenta distintas expresiones movilizadas por Tomás y sus colegas, en las que se acentúa la voluntariedad con la que se impulsa el trabajo en la escuela por parte del equipo de convivencia escolar. Igualmente, estos

Escena 3: Dilema entre irse o no de la escuela

(I): Mientras Tomás y Karin (Trabajadora Social) comen su almuerzo en la sala del equipo de convivencia, comienzan a hablarme y a comentar, entre ambos, que la asistente social ahí presente, Karin, se irá de la escuela. En ello, entre la asistente social y Tomás van contándome las razones de su partida. Sobre esto, me cuentan que una de las razones fue el recibir una oferta de trabajo desde una universidad, para realizar docencia en la carrera de Trabajo Social y algo de trabajo administrativo. La trabajadora social me comenta que ahí sí existen posibilidades de crecimiento profesional, a diferencia de lo que ocurre en la escuela, en donde las posibilidades de crecimiento profesional son escasas o prácticamente nulas.

Tomás agrega que “uno también necesita moverse, y ahí uno entra en conflicto porque dice... chuta los cabros”. Esto me hace pensar en los apegos emocionales que el trabajo escolar implica para algunos profesores y profesionales de la educación. Me doy cuenta también que el horario de almuerzo no escapa a las conversaciones de trabajo, Tomás y la trabajadora social realizan comentarios sobre temas pendientes, correos que deben enviar y algunas fichas que tienen que completar. También esto puede ser debido a que estoy yo ahí, por lo tanto, mi presencia puede también activar este acto de rendición de cuentas que también tiene un carácter de denuncia que he percibido en ocasiones anteriores.

(N/C, 09/08/2022)

apegos se tensionan con la intención de buscar un nuevo trabajo en otra escuela. La trabajadora social, la psicóloga y Tomás comentaron que han estado asistiendo a entrevistas laborales el último tiempo, sin embargo, también se cuestionan el qué va a pasar con los/las estudiantes si ellos no están en la escuela (Escena 3 del diario de campo).

De este apartado es posible inferir cómo el análisis crítico que Tomás realiza del contexto escolar y su contexto social están profundamente relacionados con las maneras en que la institución escolar y el mismo se dejan *afectar* (Ahmed, 2015, 2019) por sus características con el fin de incidir en ellas. Ello implica evaluar que la producción de una subjetividad resistente a la heteronorma en Tomás, es parte de un proceso que se nutre desde la articulación de diversos discursos. Los discursos de clase social, exclusión, vulnerabilidad y su cruce con el patriarcado y violencia machista son articulados por Tomás y por parte de los miembros del equipo de convivencia escolar para dotar de significados a las acciones que ellos realizan en la escuela y al rol de protección de derechos que mandatan las políticas educativas que la regulan.

El contexto interpela a la institución escolar. En este sentido, la escuela no es ajena al contexto. El trabajo que se hace en ella y lo que hace Tomás corresponden a una búsqueda constante por contrarrestar la vulnerabilidad y las diversas expresiones de violencia que afectan a los/las estudiantes y a sus familias. Esta búsqueda está alineada con las nuevas regulaciones educativas que interpelan a la escuela. Por lo tanto, el resistir a la heteronorma también puede ser entendido como el resultado de una lectura que se vincula a un contexto vulnerado socioeconómicamente. En otras palabras, la heteronorma se engloba como una expresión de violencia que no es aislada, sino que se articula con expresiones de violencia ligadas a la clase social, migración, machismo y pobreza.

c. Posición en la escuela

Tomás apela a la posición que él tiene como encargado de convivencia escolar y cómo dicha posición le permite asumir una postura ética respecto a lo que quiere ser o no llegar a ser como sujeto de enseñanza en su escuela (Ball & Olmedo, 2013). Específicamente, en su relato es reconocible cómo su posición de encargado de convivencia le permite tomar distanciamiento respecto al rol de reproducción disciplinar-corporal e ideológica que él identifica en la figura de los/las docentes de aula. Ejemplo de ello, es la siguiente narración:

los profesores finalmente tienen que pasar el currículum, cierto, de tal forma. El tema de lo administrativo también para los profesores, las notas, las evaluaciones, [...] pero ahí también yo creo que para los profes en general ese es otro punto de, como de tope, el cómo a uno lo norman como profesor, que es como lo curricular y que, además, uno tiene ese peso de que es adulto, cierto, y empiezas a normar también la conducta y las relaciones entre los chiquillos. Y... o sea ¡eso lo menciono también desde lo que yo he visto!, porque claro, mi ejercicio, no he tenido un ejercicio docente como tal [...] ¡y eso es también lo que me gusta de convivencia!, que tiene un rollo más formativo y más social, formativo, social, valórico y de autoconocimiento, si uno también se lo toma en serio. Entonces al menos a mí, eso es como uno de los puntos que también me ha permitido estar en la escuela, como en función de ya, ¡al menos tengo esto!, o sea yo tengo esto que es lo formativo.

Asimismo, en las entrevistas con Tomás se discutieron las apropiaciones que él y el equipo de convivencia escolar hacen de las distintas normativas educativas alusivas a la inclusión LGTBI+, como por ejemplo, la circular 0768 (actual 812) y el documento Orientaciones para la Inclusión de Estudiantes LGTBI+ (Mineduc, 2017), específicamente, en cómo estas normativas atraviesan el trabajo cotidiano que él desarrolla en la escuela desde su posición en el departamento de convivencia escolar.

Respecto a ello, se desprende que las normativas educacionales contribuyen a reforzar la separación entre el trabajo desarrollado por los integrantes del equipo de convivencia y los/las docentes de la escuela. En este sentido, las normativas LGTBI+ inclusivas, según Tomás, dialogan de manera más fluida con aspectos que regulan la convivencia escolar dentro de la institución escolar, y en menor medida, con los contenidos curriculares o estrategias de enseñanza que podrían estar desarrollando los/las docentes. En consecuencia, la recepción que se tiene en la escuela respecto a estas normativas, favorece la división de deberes para el abordaje de cuestiones de diversidad sexual y de género entre sus integrantes. Particularmente, entre los integrantes del equipo de convivencia escolar y los/las docentes. Ejemplo de esta división de deberes es la siguiente narrativa:

o sea claramente yo fui trabajando estas temáticas [diversidad sexual y de género] porque también la normativa me lo permitía, desde lo normativo o desde lo... igual por ejemplo, la normativa chilena es súper linda, o sea como que uno puede ver estas orientaciones, las circulares, y uno dice, oye, pero que estupendo, acá están... hay otro... están superando ciertos eslabones, pero pasa finalmente que en la realidad del espacio educativo esa normativa entra de manera súper súper súper lenta, porque también los profes están súper precarizados, pero desde el ejercicio docente, como que los espacios de desarrollo profesional y de internalizar estas normativas o de internalizar nuevos discursos que vayan en pos de la inclusión, del respeto, de la garantía de los derechos de los chiquillos, queda atrasada, porque finalmente el peso del profesor y del profesorado en general tiene que ver con lo curricular y para lo curricular con respecto a la visibilidad de la diversidad sexual, queda en un plano súper declaratorio y de buenas intenciones, no hay un condicionamiento curricular, entonces como no está condicionado, no se ve en el espacio del aula, a menos que alguien como yo que esté en el puesto que tengo y que... porque le interesa, sabe de esta normativa, empieza ahí a cómo se llama... a incorporarla y hacerla más... a establecerla quizás como más en la práctica.

En las entrevistas y sus análisis colaborativo desarrollado con Tomás se reconoce la posibilidad de que la posición que él tiene en su escuela como encargado de convivencia escolar sea lo que le permite, en parte, tener un acercamiento y visión panorámica de los discursos y finalidades presentes en las políticas educativas ligadas a la convivencia escolar e inclusión. Asimismo, la posición que tiene Tomás le permite realizar una lectura estratégica de los mecanismos de evaluación, medición y estandarización que rigen al sistema escolar chileno (SNAC). Dicha lectura estratégica se ha ido expresando en acciones pedagógicas que movilizan resistencias a los órdenes culturales normativos de sexualidad/género y que son impulsadas desde el departamento de convivencia escolar. Ejemplo de ello es la siguiente narrativa:

(M) me acuerdo cuando fuiste al curso que hice en la Alberto Hurtado, también hablaste harto de cómo en tu escuela tú te posicionabas desde las normativas

para traducirlas, para legitimar las prácticas de inclusión y legitimar también estas acciones que tú estás desarrollando en tu escuela.

(T): Y también, porque yo siempre como..., no sé si yo, pero como... sí, ¡yo!, ¡para qué me hago la hueona!... porque también empecé a entender que claro, que sí había algo que le importaba mucho a la escuela, que tenía que ver con la evaluación SIMCE, que la evaluación SIMCE no era solamente curricular, sino que también habían aspectos socio emocionales o desde el desarrollo personal y social, que empezaron a tomar relevancia en los contextos educativos, porque finalmente quien evalúa al colegio, son los propios padres y apoderados con los estudiantes desde sus casas.

(M): ahí tú, ¿te estás refiriendo a estos otros indicadores de calidad que tiene el SIMCE?

(T): Sí, exactamente, me estoy refiriendo a los otros indicadores de calidad. Igual entretenido, porque son como los “otros” indicadores (...) Y también desde la dirección que había anteriormente en la escuela, también había mucho, como mucha atención finalmente, como a la gestión escolar desde este punto de vista, desde el SIMCE, cierto, desde cuál es nuestro puntaje, de en qué categoría quedamos, y dentro de eso se empezaron a dar cuenta que claro, tú podías tener como un poco el control y la proyección de esos índices, a nivel de lo curricular, pero la escuela no tenía el control ni la proyección de los índices, desde la perspectiva familiar, cierto, de esta evaluación que se hace a la escuela. Y también porque, esta evaluación empezó a ser cada vez más importante en función de que, hablaba de motivación escolar, de autoestima escolar, de hábitos de vida saludable...

33:53 (M): ¿De equidad de género también?

(T): De equidad de género también, entonces empiezan a visualizarse estas temáticas como importantes (...) porque nos empezamos a dar cuenta también de que habían otros procesos con los chiquillos, que no tenían relación directa con lo curricular.

La posición de Tomás como encargado de convivencia escolar le permite identificar como fuente de oportunidad y acción pedagógica a las normativas inclusivas que rigen al sistema educativo chileno, como también, a las evaluaciones que fija el sistema de medición y estandarización educativa establecido por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile (SNAC). Como señala Foucault (1988), el discurso afecta al individuo que participa en el, a través del reconocimiento de las características del contexto y de las estructuras que dentro de él dan forma a sus posibilidades de resistencia. En este sentido, hay una apropiación y entendimiento de las políticas educativas y los discursos regulatorios del sistema educativo chileno por parte de Tomás. Dicha apropiación es utilizada estratégicamente para justificar y desarrollar acciones que buscan intervenir la realidad social de la escuela y las diversas expresiones de desigualdad que ahí se constatan cotidianamente. Lo anterior, se realiza con el fin de construir un discurso de protección de derechos individuales para los/las estudiantes.

En esta construcción argumentativa alineada con los discursos de la política educativa y los mecanismos de regulación estatal, se infiltran los intereses personales de Tomás por justificar acciones encaminadas en favorecer la protección de derechos. En consecuencia, su resistencia no es en contra o en oposición a las políticas educativas inclusivas, a las formas en que se organiza el trabajo dentro de la escuela o a los mecanismos de rendición de cuentas. Más bien, la resistencia en Tomás se expresa en un posicionamiento ético hacia las diversas expresiones de desigualdad que se reconocen diariamente en este contexto social vulnerado y que se materializan en acciones que desde su cargo, él puede impulsar a través de la traducción de las políticas y regulaciones estatales en la escuela.

Particularmente, la posición de Tomás en el equipo de convivencia escolar, su apropiación de las normativas que regulan al sistema escolar chileno y la organización del macro sistema escolar, han sido identificadas por él como una fisura o ventana de oportunidad para introducir sus propios intereses y deseos individuales. Estos intereses y deseos se materializan en acciones concretas al interior de documentos institucionales de la escuela, como el Programa de Mejoramiento Educativo (PME) y, al mismo tiempo, tales acciones buscan favorecer el desempeño en la evaluación de los resultados de la escuela al momento de ser evaluada por los mecanismos de rendición de cuentas.

Las acciones que Tomás ha impulsado para favorecer el desempeño de los otros indicadores de calidad educativa se caracterizan por ser talleres formativos para los/las estudiantes, con énfasis en su desarrollo socioemocional. Estos talleres son desarrollados por Tomás y por otros miembros del equipo de convivencia escolar, como la psicóloga educacional y la trabajadora social. En estos talleres diseñados e implementados por Tomás se abordan temáticas vinculadas a la identidad sexual y de género; la prevención del acoso y el abuso sexual infantil; la diversidad de familias, el uso inclusivo del espacio escolar, entre otros. El vínculo entre estas acciones de Mejoramiento Educativo desarrolladas por el equipo de convivencia escolar con las regulaciones evaluativas que organizan el sistema escolar chileno (SNAC) se expresan en la siguiente narrativa:

(Inv): Y si pensamos por ejemplo que las escuelas municipales, particulares subvencionadas que están reguladas por este sistema de estandarización, medición, competencia, SIMCE, indicadores de calidad... estas acciones que tu has ido levantando, ¿cómo dialogan con ese sistema de medición?, ¿se acoplan?, ¿crees que van en otra dirección?

(T): Se acopla, se acoplan, porque, bueno, desde convivencia escolar están finalmente varios indicadores que hablan también de posibilitar al estudiante una trayectoria integral entendiendo sus potencialidades, diferencias y necesidades, y se establecen desde estos indicadores de calidad, el tema de la autoestima, de la convivencia escolar, de la perspectiva de género y que tiene que ver también en cómo les estudiantes se sienten bien para poder, finalmente, llevar a cabo su proceso de aprendizaje, y también porque se ha relevado mucho el principio de no discriminación dentro del sistema educativo, desde la ley de inclusión, desde el sistema de admisión escolar, porque antes si te veían muy flete cualquier colegio te podía decir que no, nomás y no te damos matrícula acá porque estás siendo muy disidente para nuestra institución, o sea ahora ya no, no, no se puede, por qué no se puede, porque se volvió normativo.

De este apartado se abren posibilidades para profundizar en análisis que permitan dar cuenta de la relación entre el poder determinado por los discursos educativos que regulan a la escuela, la posición particular que se ocupa en ella, y en cómo esta posición genera una ventana de oportunidad para la activación de los intereses y deseos personales de enseñanza (Zembylas, 2019).

d. El *dureo* a través de las normativas educativas

Tomás describe el proceso en que él comienza a apropiarse de los instrumentos de gestión, como el Programa de Mejoramiento Escolar (PME) para impulsar procesos formativos en los que se puedan desarrollar temáticas ligadas al desarrollo personal y social de los/las estudiantes. En esto, Tomás es estratégico, y busca una participación activa de los/las apoderados con el fin de que las acciones que se ejecutan en el Plan de Mejoramiento Escolar sean visibles y reconocibles y, en consecuencia, tengan impactos en la evaluación de la escuela por parte de las familias y, así, contribuir en el desempeño de la escuela en los indicadores de calidad educativa. Lo anterior se ilustra en la siguiente narración:

cómo finalmente todos estos indicadores eran indicadores de calidad, que son los de desarrollo personal y social, cierto, eso es importante también. Estamos entendiendo que el desarrollo de los cabros chicos no es solamente de la adquisición de conocimiento, cierto, sino que también el desarrollo igual tiene que ver con algo personal y social, ya, que tiene que ver, cómo yo me empiezo a relacionar con mis pares y cómo me prepara también la escuela para vivir en sociedad. Y ahí también empezamos a hacer estos cruces, así como ya, entonces hay que empezar a hacer acciones concretas en función de estos otros indicadores, pero que también estén en las mejoras de la escuela, entonces vamos uniendo este desarrollo personal y social en el plan de mejoramiento educativo y obviamente ahí en la dimensión de convivencia escolar propiamente

tal. Y ahí es donde yo también me empiezo a hacer más cargo también, desde la misma unidad técnico pedagógica se me empieza a exigir que yo me haga más partícipe de estos procesos o al menos de conducir los procesos, cierto, que vayan en beneficio del desarrollo personal y social, y también nosotros lo empezamos a verbalizar y a visualizar hartito con los apoderados. Así como que el apoderado identificara que tal acción era para el desarrollo emocional de los cabros chicos, cierto, y que cuando llegara el momento de responder esta encuesta y estuvieran en éxtasis como, ¡ay, sí, yo me acuerdo que acá los tíos de convivencia hacen estos talleres para los chiquillos!, y han dicho que, no sé, para este ítem, qué sé yo.

El reconocimiento de oportunidad que Tomás realiza a partir de los mecanismos de estandarización, medición y evaluación propios del sistema educativo chileno podrían implicar una puesta en práctica con dos propósitos relacionados. Por un lado, Tomás reconoce que dichos mecanismos interpelan a la escuela para la toma de una posición activa en la búsqueda de estrategias que favorezcan el mejor desempeño en esos “otros” indicadores de calidad evaluados por la Agencia de la Calidad, entre ellos, autoestima académica y motivación escolar; clima de convivencia escolar; participación y formación ciudadana; hábitos de vida saludable; asistencia escolar; equidad de género y retención escolar (CNED). Por lo tanto, abordar estos indicadores y desarrollar acciones planificadas para su mejora tendrían el potencial de impactar en el desempeño de la escuela al momento de ser evaluada. Por otro lado, dicha interpelación es vista como una ventana de oportunidad estratégica en la que Tomás puede promover sus propios deseos, intereses personales y convicciones éticas hacia la enseñanza en cuanto al género y la diversidad sexual. Estos dos propósitos relacionados o ensamblados, entre lo que mandata la estructura escolar (lo macro político) y los intereses particulares de Tomás (que se movilizan en la micro-política escolar) se reflejan en la siguiente narrativa:

Las acciones formativas en la escuela se empiezan a gestar también porque yo empiezo a tener más dominio también de lo normativo, como de la normativa, cierto, y también porque me empiezan a pedir, por ejemplo, a mí los planes de sexualidad, afectividad y género, el plan de participación ciudadana y contribuía un poco al plan de inclusión. Y también porque después nos empezaron a hacer parte como en la planificación estratégica del plan de mejoramiento educativo, entonces obviamente ahí ya tenía más herramientas, normativas, cierto, teóricas y técnicas que me empezaron a permitir también ver como todas estas cosas, como este gran cruce de instrumentos de gestión de una escuela y decir así como ya, acá nos podemos meter con esta temática y dejarla amarrada a los instrumentos de gestión cierto, y [...] el equipo directivo también se empieza a hacer consciente de que, ahh, los indicadores de desarrollo personal, esto está súper bien, estas cosas que están trabajando los chiquillos, porque eso nos permite a nosotros, que para la comunidad educativa esta es una comunidad como abierta, cierto, más encima como que la escuela tiene un sello ahí de abierto a la diversidad y al arte. Entonces yo también empecé a fundamentar

todas estas acciones, no solo con lo normativo, sino que con el PEI, como entendiendo que ya, para poder validar estas cosas, cierto, y dejarlas amarradas, tengo que amarrarlo desde algo que le interesa mucho a la institucionalidad educativa y a los equipos directivos que es, el formalizar, formalizar todo en estas acciones, en los instrumentos de gestión y los instrumentos de gestión, en particular el PME.

Los mecanismos de evaluación y estandarización educativa, pensados como dispositivos que movilizan relaciones y discursos de poder en la escuela (dispositivo tecnocrático, como señala Armijo, 2018), son interiorizados y resignificados por Tomás. Él se apropia de ellos mediante la introducción de nuevos significados en su traducción personal e implementación en la escuela, junto con la colaboración de los miembros del equipo de convivencia escolar. La lectura individual que hace Tomás respecto a estos dispositivos tecnocráticos puede ser identificada como una resistencia a la heteronorma que se expresa en la introducción de nuevos significados, una agencia discursiva que permite al sujeto actuar políticamente en palabras de Butler (1997b). Estos nuevos significados son materializados a partir del diseño de acciones estratégicas que se desarrollan en los instrumentos de gestión escolar, específicamente, en el Plan de Mejoramiento Educativo.

Sí, yo creo que fue como un poco desde mi cargo y desde el entendimiento como de este engranaje de los instrumentos de gestión, empezar ahí a durear y ponerme patuo, y también porque tenía una dupla psicosocial que también podía contar con ella y con cuáles nosotros veíamos, así como, no sé, había un taller súper bueno que hemos hecho durante todos estos años que tiene que ver con la prevención del abuso sexual infantil y el de diversidad de familias y que en algún momento, igual nosotros cuando lo empezamos a implementar fue así como, ya, cuáles son nuestros argumentos si vienen los apoderados acá a decirnos que no, que nada que ver, por qué le estamos enseñando estas cuestiones a los cabros chicos, nada... ¡Normativas, cierto!, parte de lo que necesitan saber, hay una lectura del contexto también, un contexto súper vulnerado donde la violencia está naturalizada y donde el acoso y el abuso finalmente viene de parte de la misma familia, entonces ahí como obviamente también es entendimiento de la lectura del contexto, pero también de qué manera podemos resguardar nuestras propias acciones desde esta perspectiva más normativa.

De la cita anterior se aprecia el reconocimiento de oportunidades dadas por las políticas educativas de convivencia y las políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual. Tomás identifica que estas políticas, discursivamente, permiten construir legitimidad y justificación pública respecto a las acciones orientadas a la protección de derechos de niños/niñas y la inclusión LGTBI+. Asimismo, las normativas educativas activan los

intereses y motivaciones personales de Tomás para interrogar el contexto social de la escuela y elaborar acciones concretas de enseñanza que busquen su intervención.

Sintetizando, del apartado en general muestra la producción de una subjetividad que expresa resistencias de manera híbrida. Específicamente, cuando el docente apela a los discursos de poder provenientes de las políticas educativas, al ordenamiento estructural del sistema escolar y al ensamble con sus propios intereses por crear nuevos significados e interpretaciones hacia la enseñanza expresados en sus deseos por “*durear*” y ponerse “*patuo*” a través de estos instrumentos. El término de *dureo* que hace alusión Tomás, es una expresión que sirve para evidenciar el deseo individual por incidir en la transformación del espacio educativo. En sus palabras, el *dureo* tiene que ver con la búsqueda individual de ir corriendo los límites de lo posible para instalar las temáticas de género y sexualidad dentro de la escuela. Quizás no desde una perspectiva crítica a la construcción de normalidad o subversiva a los discursos que movilizan las políticas educativas (Matus & Rojas, 2015). Sino desde una posición cómplice con estas. En dicha posición cómplice se ocupan los discursos extraídos desde las mismas políticas educativas inclusivas como fuente de legitimidad para ampliar los límites en términos exploración y creatividad pedagógica en materia LGTBI+ y de género.

El término *dureo* estuvo presente en varias de nuestras conversaciones para analizar los datos producidos en las entrevistas, como también en reuniones paralelas a la investigación. Según Antonia D’marco Carrasco (2016) este término corresponde a un discurso etimológico que expresa la multiplicidad de signos y códigos contenidos en los subterfugios del argot sexo diverso nacional. Usualmente, el término *dureo* es utilizado en contextos maricas para denotar acciones, prácticas o actitudes de un sujeto al momento de persistir o resistir frente a un evento adverso de violencia, peligrosidad, o de expresión de género no heteronormativa (Vidarte, 2007 en Carrasco, 2016). En ese sentido, no es inusual ver como los sujetos LGTBIQ+ resisten y se camuflan bajo el sarcasmo, la parodia y el humor como formas de transfigurar las afecciones y traumas del rechazo y la exclusión. Ejemplo de ello, son las frases comúnmente expresadas en el mundo nocturno del transformismo chileno, tales como *¡Que dura para el concurso!*, *¡Que dura la cola!* Estas frases pueden ser entendidas como manifestaciones de insistencia al disvalor que el paradigma heterosexual considera sobre aquellos sujetos (Catalán-Marshall y Carrasco, 2022).

En el caso de Tomás, su insistencia —*dureo*— se expresa en la traducción particular que él comienza hacer de las políticas inclusivas de la diversidad sexual y de género a través del Plan de Mejoramiento Escolar y una serie de documentos institucionales de la escuela, como el Plan de Convivencia Escolar o el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género. En ese sentido, su *dureo* expresa una mirada y entendimiento individual con el que se busca torcer (*to queer*) los límites de lo posible en materia de inclusión LGTBI+ al momento de apropiarse de los dispositivos tecnocráticos que regulan la escuela, específicamente, los instrumentos de gestión escolar. Por lo tanto, en el caso de Tomás, la producción de una subjetividad resistente a la reproducción de un orden cultural heteronormado (y vulnerado) en la escuela puede implicar un encuentro y apropiación desde el poder discursivo presente en las políticas y las regulaciones educativas (Foucault, 1988) y sus propios deseos e intereses personales (Zembylas, 2007b). En consecuencia, esto implica una lectura particular de los instrumentos de gestión que son trabajados por Tomás y otros miembros del equipo de convivencia escolar. Dicho trabajo se concreta en la introducción de acciones de enseñanza LGTBI+ inclusivas que se materializan en el Programa de Mejoramiento Educativo.

e. Disputas y negociaciones institucionales

Los intereses personales de Tomás, se ven tensionados por la disputa o resistencia generada a través de los intereses de grupos y personas con mayor poder en la escuela. Estas tensiones implican procesos en los que Tomás reconoce la fragilidad que pueden tener determinadas acciones movilizadas por los intereses de grupos o personas con menor poder. Reflejo de aquellas disputas es la llegada reciente de un nuevo director y equipo de gestión a la escuela.

Eso es lo otro que pasa. Hay muchas cosas que ante los cambios de direcciones, es un poco como lo que pasa en política, como que no hay una... como que las estrategias buenas no siguen funcionando, porque ante cualquier cambio de dirección, llega el director o la directora a mear todo... ya, qué vulgar el comentario jaja... pero voy al hecho como de hacer las cosas a su modo porque se sumó [el nuevo director] y quiere su sello, y es como que se vuelve algo medio personal, sin entender la cultura escolar y también los procesos que lleva cada comunidad, qué van más allá del director de turno, hay que decirlo, aunque le duela a los directores.

Bueno, la gestión de ahora es nueva, ósea tenemos director nuevo, tenemos jefa de UTP nueva, y el director también como es más, como que tiene un rollo más como...más vertical en su relación con los distintos estamentos de la escuela y también como más normativo y medio disciplinar. Que a mi igual me causa curiosidad, porque es una persona joven, tiene 38 años.

En las entrevistas con Tomás, en las visitas a la escuela y en las conversaciones con otros integrantes del equipo de convivencia, se hizo referencia a que el nuevo director de la escuela —con dos años en el cargo— se caracteriza por tener un estilo de liderazgo “cercano” con la comunidad y se le reconoce una búsqueda por introducir un liderazgo de carácter vertical, apegado a las normativas que regulan el sistema escolar.

Asimismo, en ocasiones Tomás hace alusión al antiguo director de la escuela con ciertas expresiones de nostalgia sobre su ausencia y destacando la cercanía que él mismo tenía con este, lo que se expresaba, según Tomás, en la confianza del antiguo director con los profesionales jóvenes de la escuela. Ahora bien, con lo que respecta al nuevo director, Tomás y la psicóloga han reconocido límites desde su gestión en materia de inclusión LGTBI+, específicamente, con lo que respecta al uso del “lenguaje inclusivo” y a su utilización al momento de hacer referencias a niños, alumnos y a la sustitución del genérico masculino que Tomás había comenzado a implementar en el envío de correos electrónicos y reuniones de trabajo durante la administración del anterior director. Ejemplo de estos límites se aprecian en el extracto de la escena 4 del trabajo de campo

Escena 4: Prohibido usar lenguaje inclusivo

(I): Tomás señala que el año pasado (2021) el director le había prohibido hablar en lenguaje inclusivo en la redacción de los correos hacia los miembros de la escuela (profesores/as) debido a que este tipo de lenguaje no estaba “normado”. Sobre este punto, la psicóloga interviene en la conversación y menciona que le llamo la atención al momento de la entrevista de trabajo, que Tomás, quien la entrevistó, utilizaba lenguaje inclusivo para referirse a los estudiantes como “lxs niños”, “chiques”. Al escuchar este comentario de Alejandra (psicóloga) yo aprovecho de bromear, y le digo: ¡tú pensaste que la escuela era como la de sex education!, nos reímos. Me cuentan entre los dos, cómo el nuevo director les comunicó esa indicación y que en su justificación explicó de que el lenguaje inclusivo no está avalado por la normativa educacional. Frente a ello, yo reacciono y les menciono que sí está avalado por la normativa, que incluso la circular 0768 sugiere utilizar lenguaje inclusivo, pero claro, quizás solo cuando hay un caso de visibilización de algún estudiante trans. Tomás asiente y dice, “claro si ahora está presente hasta en las circulares, pero...na po jajaja” intentando dar a entender cierto grado de resignación y de que hay decisiones en las que solamente hay que asumir.

(N/C,05/08 /2022)

La llegada del nuevo director se identifica, por parte de Tomás, como un elemento de discontinuidad al impulso percibido por la anterior administración en términos de inclusión LGTBI+ y de temáticas de género. Al momento de realizar las observaciones en la escuela, Tomás y un par de docentes estaban realizando un taller de capacitación en educación no sexista de manera online. Este Taller fue desarrollado por la Corporación Municipal de Educación en alianza con el Colegio de Profesores y asisten diversos establecimientos escolares municipales de la comuna. Tomás y la psicóloga señalan que la asistencia al taller se estableció de carácter voluntario por parte del equipo directivo y de que no hubo una buena difusión entre los/las docentes, como tampoco, un espacio de tiempo garantizado para su realización. Estas tensiones se reflejan en el siguiente recorte del diario de campo:

Escena 5: El taller de educación no sexista

(I): hablamos sobre el taller de educación no sexista y quienes participan ahí. Tomás me comenta: “Somos profesores (yo), una educadora de párvulos y 3 asistentes de la educación”. Le pregunto si asiste personal de la escuela que no sea un trabajador profesional de la educación, como tías del aseo o cualquier otro personal. Me corrige y me dice que cuando se habla de asistentes de la educación están los profesionales, administrativas y auxiliares. Le pregunto, por ejemplo, si la persona que abre la puerta, la tía portera, va al taller, me dice que no. Alejandra agrega que solo en el taller asisten 5 personas. Les pregunto a qué se debe. Señala que esto fue debido que a quienes se les invitó excluyeron a otro tipo de personal (no docente) en la escuela. Me dice que no fue correcta la difusión, y que esta difusión venía del equipo directivo y que la difusión fue por el WhatsApp de la escuela y que los profesores no suelen informarse por esta vía. También me dice que el horario del taller calza con el horario de las jornadas reflexivas que se tienen en la escuela con el personal docente, por lo tanto, quienes no asisten al taller deben asistir a dichas jornadas, las que son percibidas por los/las docentes como “más” importantes.

(N/C, 09/08/2022)

En síntesis, este apartado permite problematizar las influencias y disputas de poder en la continuidad y el impulso a las acciones inclusivas de la diversidad sexual en la escuela. Asimismo, se abren desafíos para caracterizar las acciones de resistencia a la heteronorma. Como por ejemplo, si la utilización del lenguaje inclusivo en diversos espacios, incluso en una entrevista de trabajo, puede ser identificado cómo una expresión de resistencia a la reproducción de un orden de género binario y heteronormado en la escuela. Sin embargo, lo anterior también puede ser leído como la movilización de las sensibilidades y nuevos discursos que Tomás ha ido interiorizando a través de las políticas educativas, las circulares que hacen referencia a la inclusión de estudiantes trans o, también, al ingreso de formas de expresión presentes en espacios de activismo LGTBI+,

feministas y de sociabilidad homosexual que se trasladan a la escuela bajo el amparo de las políticas educativas inclusivas. Son distintas posibilidades de interpretación que se abren, en las que el poder discursivo de la política, se cruza con la biografía personal del sujeto y sus convicciones en continua transformación. En el siguiente apartado se realizan mapeos a estos diversos cruces que contribuyen a explicar la producción de una subjetividad resistente a los órdenes culturales heteronormativos en la escuela.

SUJETO, BIOGRAFÍA Y EMOCIONALIDAD

a. Recuerdos biográficos

En la traducción de las políticas educativas en la escuela se movilizan intereses personales de los distintos actores que la componen. Al centrarse en la figura de Tomás, sus intereses apelan a recuerdos biográficos asociados a una infancia no heterosexual. Ello implica, una lectura empática del contexto escolar y una lectura relacional entre las características de los/las estudiantes y su propia biografía. Ejemplo de ello es la siguiente narrativa:

también porque yo entendía que el espacio escolar tenía que ser un espacio mejor del espacio escolar que nosotros habitamos, cachai. También de ocupar finalmente mí puesto como para empezar a meter un poco la nariz, cierto, respecto de situaciones que como una persona desde una infancia disidente, cierto, o fuera de la norma heterosexual, viví las repercusiones también desde esta misma escuela, entonces uno en la entrada de la escuela igual se da cuenta que esas reproducciones no han cambiado tan drásticamente como uno esperaría. Entonces finalmente es como bueno, yo estoy en esto, como en convivencia escolar, estoy con una dupla, cierto, con una trabajadora social que ve finalmente el rol garante de derecho. Tengo ahí un psicólogo que también ve el tema de la autoestima y las emociones, y veamos cómo podemos finalmente situar el trabajo de convivencia escolar para la construcción de un espacio seguro. No sé si en ese entonces yo estaba tan convencido, estaba tan situado desde esa perspectiva, pero sí al menos situado desde la perspectiva de que el espacio escolar tenía que ser un mejor espacio que en el que estuvimos nosotros.

Los recuerdos ligados a una infancia no heterosexual son una fuente de afectación que, en el caso de Tomás, contribuyen a explicar un posicionamiento que busca subvertir lo vivenciado desde su trabajo pedagógico como encargado de convivencia escolar. Esto se expresa en la siguiente narración:

hay como varios factores, uno que tiene que ver con el personal, con la trayectoria de vida y con la trayectoria también de ser un sujeto educado en un sistema en donde esa diversidad no existía. Y donde nunca hubo referentes y donde también uno siempre se sintió como un sujeto extraño y ajeno a esa homogeneización, finalmente, que existe en el espacio escolar. Donde finalmente eres hombre y mujer, y eres heterosexual, no hay más opciones. Y también desde lo curricular, también nunca vimos... viendo quizás como a sujetos, a autores, que quizás eran de la diversidad sexual, pero que nunca se les reconocieron bien desde esa dinámica. Obviamente, esta es una reflexión que uno puede hacer de ahora, no es una reflexión que hacía en el momento, pero sí en el momento la reflexión que me quedaba era no soy normal, en el espacio escolar [...] Pero sí me parece importante como desde mi rol de encargado de convivencia como visualizar a los chiquillos y brindarles una oportunidad de contención o de vinculación con un adulto responsable en la escuela, que no fuera desde la misma lógica que yo tuve.

De lo conversado con Tomás en las entrevistas y en el trabajo de campo etnográfico, él hace referencias a momentos de visibilidad sexual con algunos/as de sus estudiantes que han hecho vínculos de sospecha entre su sexualidad y el tipo de talleres que realiza en la escuela. Ejemplo de ello, es el siguiente extracto de las notas de campo:

Escena 6: ¿Tío usted es gay?

(Inv): Le pregunto a Tomás sobre sus impresiones de estas resistencias del estudiante, por el nivel de energías o emociones invertidas en responder estas preguntas e interpelaciones de los estudiantes, si había quedado cansado o agotado, conforme o feliz.

(T): Ante ello me dice, “con el séptimo tenía de dulce y de agrás porque había unas niñas muy comprensivas”, Tomás hace referencia a una estudiante que se acercó a él luego del término del taller de manera privada y le pregunta ¿tío usted es gay? Y Tomás en tono de risa recordando el momento dice “obvio pos niñaaa si por algo estoy haciendo este taller” con este comentario todos nos reímos. Tomás señala que la estudiante en cuestión le dijo “ayyyy, yo sabía” y que le dió un abrazo. Tomás agrega: “fue bacán igual ese momento, que también era muy evidente, si yo estaba haciendo un taller de diversidad sexual”

(Inv): Noto el tono irónico con que Tomás lo dice y que resuena con el palabreo colisa extraído del transformismo. Ahora me pregunto si esa respuesta y que Tomás lo mencione en la escuela frente a la psicóloga está o no alimentada por lo que fuimos conversando en las entrevistas y, si para él, en este momento de la investigación es más visible o consciente que este tipo de acciones desarrolladas estén alimentadas por su propia historia de vida.

(N/C, 05/08/2022)

En las conversaciones con Tomás se desarrollan procesos de reflexión respecto a cómo las emociones del pasado y sus recuerdos pueden experimentarse en el presente y continúan influenciando la producción de subjetividad y las acciones que en la escuela se desarrollan (Zembylas, 2005). En el caso de Tomás, los recuerdos apelan a una infancia y trayectoria escolar afuera de los márgenes autopercebidos como “normales”. Igualmente, sus recuerdos giran en torno a la percepción de silenciamiento curricular en su etapa escolar. En consecuencia, su propia identidad sexual e historia de vida tienen impactos en las formas de reconocer un orden heteronormado en la escuela (ausencia de referentes LGTBI+, silencios curriculares, percepciones de anormalidad) y en sus deseos por intervenirlo.

b. Reconocimiento en el activismo

Durante las entrevistas con Tomás se activaron conversaciones en las que se discutió sobre su participación en organizaciones de activismo LGTBI+. Específicamente,

conversaciones sobre la colectiva de docentes LGTBI+ en la que ambos participamos por casi tres años (2017-2019). El uso de la palabra “colectiva” y no “colectivo” en la autodenominación de la organización de docentes corresponde a una forma de subversión a la reproducción del androcentrismo en el lenguaje. Asimismo, el nombre de esta organización corresponde a un gesto paródico que, en palabras de Tomás, busca hacer visible una mirada disidente que sus integrantes tienen respecto de la educación. Ahora bien, la participación en reuniones y espacios de encuentro con otros profesores/as LGTBI+ que se generaron en dicha colectiva, según Tomás, permitió en él la construcción de reflexiones de carácter personal y colectivo en las que comenzó a dotar de significados y de valor a su propia identidad como sujeto y docente no heterosexual en el espacio escolar. En definitiva, a politizar su cuerpo y subjetividad sexuada en la escuela. Dicha politización permitió reconocerse a sí mismo como un recurso para la acción y resistencia pedagógica anti-heteronormativa. Ejemplo de la construcción de estos significados y valoraciones hacia sí mismo es la siguiente narración:

Ahí vienen también otras reflexiones personales, quizás colectivas, al participar también de Pizarra Chueca, que tiene que ver como... cuál es nuestro valor siendo personas disidentes o parte de la diversidad sexual en el plano educativo y tomarle importancia y relevancia también a cómo ayudamos a esas trayectorias que podrían ser muy parecidas a las de nosotros, pero finalmente nosotros ya estamos ahí, o sea llegamos a ese lugar en el que alguna vez fuimos estudiantes, pero llegamos también siendo estos sujetos disidentes o fuera de la heteronorma, a pesar que uno en la escuela igual hace el cosplay de quiero pasar piola, no sé si necesariamente heterosexual, pero de que finalmente tu sexualidad no sea un punto de partida para que te conozcan, al menos desde iniciar como mi experiencia como encargado de convivencia escolar. Y obviamente ya después tomándole importancia y también como en esta reflexión personal, de yo tengo que contribuir también a la trayectoria educativa de los chiquillos, es que también empiezo a relevar la importancia de oye, hay que trabajar referente a la diversidad y visualizarlas, porque también necesitamos que estos niños, niñas y adolescentes tengan referente afuera de la heteronorma, o sea que vean otras posibilidades y que en esas posibilidades también hayan luces de otras existencias y que esa existencia sea igual de válida.

Las reflexiones experimentadas en el espacio de activismo y a partir del reconocimiento entre pares, posibilitó en Tomás, la construcción de una reflexión en la que se posiciona la importancia de desarrollar o visibilizar un trabajo pedagógico en el que la diversidad sexual y de género tenga un lugar específico desde su cargo como encargado de convivencia. Por tanto, lo experimentado en los espacios de activismo y la toma de conocimiento del trabajo pedagógico desarrollado por otros/otras docentes LGTBI+, contribuyó a la elaboración de una reflexión sobre sí mismo, a la interrogación personal

sobre la propia experiencia docente y de la enseñanza, junto con brindar posibilidades para pensar en formas de acción pedagógica en materia de diversidades sexuales y de género desde su posición como encargado de convivencia escolar.

Creo que en Pizarra Chueca sí pude aunar más estos caminos de la convivencia escolar, pero no solo desde el punto de vista como desde lo escolar, sino que, desde cómo poder ayudar a esta... o cómo poder aportar a estos estudiantes que pueden identificarse con una identidad sexo genérica diferente a la heteronorma, pero también desde la perspectiva de poner en valor también mi rol en la escuela, como mi rol docente, pero en este caso sobre todo con mi rol como encargado de convivencia escolar y como yo podía, a través de ese rol poder visualizar esta temática y trabajar esta temática en la escuela desde los instrumentos de gestión de la escuela. Qué finalmente es donde uno consigna las estrategias que puede tener una escuela durante el año y poder promover en esta visibilización.

La participación en espacios de activismo contribuyó en Tomás a gestionar sus miedos e inseguridades iniciales en su trayectoria profesional, en cuanto a ser un sujeto sexualmente visible en la escuela, pero por sobre todo, a dotar de nuevos significados a su propia identidad sexual mediante su vínculo con el ejercicio profesional de la docencia. De esta forma, el espacio de activismo cumple un rol en la politización del yo docente a partir de las posibilidades que en estos espacios se experimentan para examinarse a sí mismo, pero también, para examinar las necesidades de los demás en el entorno escolar.

Igualmente, la experiencia de participar en el activismo LGTBI+ y del reconocimiento entre pares, permitió en Tomás, generar diálogos entre la propia identidad sexual y en cómo esta repercute en el trabajo pedagógico cotidiano de la escuela. En consecuencia, se corren los límites de la vida personal y de otra profesional, sino que una informa a la otra. Lo anterior se traduce en un impulso para activar procesos de resistencia en materia de diversidad sexual y de género desde su trabajo en la escuela y en ocupar a su cargo en convivencia escolar de manera estratégica para ello.

c. Emociones y su transformación.

En las conversaciones con Tomás se abordaron las percepciones de vigilancia parental y vigilancia de otros actores de la escuela hacia su trabajo pedagógico al momento de abordar cuestiones relativas a la sexualidad y diversidad de género. Dichas percepciones de vigilancia tienen que ver con cómo su accionar pedagógico podría estar siendo

potencialmente interpretado como la expresión de un interés personal basado exclusivamente en su sexualidad no heterosexual (gay).

Para profundizar en estas percepciones, durante las entrevistas realizadas con Tomás, se ocuparon diversas citas textuales extraídas de una investigación personal previa (Catalán, 2018). Dichas citas movilizan experiencias de docentes autoidentificados como homosexuales y lesbianas, quienes manifestaron diversas expresiones de miedo y vulnerabilidad respecto a las consecuencias inciertas que podría tener la exposición voluntaria o involuntaria de su sexualidad en las escuelas y a la lectura estigmatizada de su trabajo pedagógico en base al conocimiento público de su orientación sexual.

Al respecto, Tomás describe que su trabajo pedagógico se ha ido caracterizando, entre otras cosas, por una traducción de las políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual y de género en la escuela. Él reconoce a estas normativas como una “ventana de oportunidad”. Sin embargo, dicho trabajo pedagógico fue realizado al comienzo de su trayectoria profesional con miedos e inseguridades. Dichos miedos provienen de la propia lectura interpretativa de la institucionalidad escolar que efectúa Tomás y de lo que, según él, se “espera” de la labor docente.

De lo conversado con Tomás, lo “esperado” en un docente tiene que ver, por un lado, con las labores de cuidado, con la transmisión de saberes y con el disciplinamiento de la conducta de los/las estudiantes. Por otro lado, la escuela es reconocida por Tomás como una institución productora y reproductora de relaciones sociales heteronormativas complejas en torno a la sexualidad y género, en la que se reproducen discursos y prácticas que demarcan los límites de lo legítimo/ilegítimo, lo aceptable/despreciable, lo normal/anormal, en términos de comportamiento e identidades sexuales en los espacios educativos (Butler, 1990; Foucault, 1976 en Catalán, 2018). Dichos discursos tienen el poder de inscribirse en los cuerpos de los/las docentes a partir de un proceso panóptico de poder. Por lo tanto, el docente se transforma en su propio vigilante. Esto implica el control constante de su corporalidad, expresión de género, manifestación pública de las emociones y de los límites de lo posible en materia de enseñanza. Esta relación entre escuela; la percepción de lo esperado para un docente en ella y, finalmente, los miedos que genera el ser un docente percibido como homosexual, se expresan en la siguiente narrativa.

o sea uno está ahí [en la escuela] como en un rol entre comillas profesional, porque uno es un profesional de la educación, pero a la larga terminas también teniendo un rol de cuidado con los chiquillos y también porque, finalmente, la norma para las comunidades sigue siendo una norma heterosexual y que se reproduce de esa forma, entonces finalmente salirse de esa norma, también como está el estigma de que quizás tú estás como visibilizando esas temáticas o visibilizándote a ti, solo porque tú eres de esa forma, cachai [...] es el miedo que había sobre todo antes que tenía que ver con el prejuicio de que el profe está viendo esto porque él es homosexual, entonces, por tanto, es homosexual o lesbiana o fuera de la heteronorma que se reproduce en el colegio, no está capacitado para trabajar con niños porque, finalmente, esta es una labor de cuidados y la sexualidad no tiene compatibilidad con labor de cuidados.

La heteronormatividad escolar percibida impacta en la producción de subjetividad. En el caso de Tomás, los miedos vinculados a los cruces entre su propia sexualidad y su trabajo como docente están localizados en el pasado. De lo conversado, respecto a los inicios de su trayectoria en la escuela como encargado de convivencia escolar, sus miedos ligados a estos cruces torcidos y estigmatizados estuvieron localizados hacia pares docentes, apoderados y, en menor medida, los/las estudiantes.

De lo conversado con Tomás, sus miedos son reconocidos en su trayectoria, pero fueron gestionados o transformados debido a la validación profesional que el mismo comienza a conferir a su trabajo pedagógico en la escuela. Dicho proceso de auto validación profesional está mediado por la legitimidad que él identifica en las políticas y normativas ministeriales inclusivas de la diversidad sexual; el reconocimiento entre pares producido en los espacios de activismo LGTBI+; la conformación de aliados y redes de profesionales de la educación que apoyan su trabajo como encargado de convivencia escolar y, finalmente, a las percepciones de transformaciones “positivas” en la opinión ciudadana respecto a la sexualidad y género. La suma de todos estos elementos, permite transformar sus miedos iniciales hacia un proceso de construcción de seguridades personales que posibilitan la emergencia de un posicionamiento y una voz como sujeto que resiste a la reproducción de heteronorma en la escuela. Esta transformación emocional se expresa en la siguiente narración:

Yo creo que me daba miedo como... por una parte quizás como el tema de los pares, como en la forma en que quizás los pares se iban a relacionar conmigo, sabiendo que yo además estaba, que estoy en un cargo que es de gestión, también como el miedo quizás de cómo se lo iban a tomar los apoderados, pero también con el tiempo me he ido dando cuenta que puta, que mi trabajo igual es pela cable como el solo, pero igual he ido encontrando el valor que yo le agrego a la pega y también

me he ido dando cuenta que finalmente, tanto para los directores que he conocido en la escuela, para los UTP y para la misma corporación en la que trabajo, yo igual soy un profesional que está bien, como validado por la comunidad, entonces como que también digo, bueno, pierden más ellos que yo en esto, o sea a mí no me van a callar. No, pero también porque he ido agarrando también esa confianza de mí mismo como profesional [...] y también por la opinión de la ciudadanía, o sea como que eso ha variado bastante, antes igual te encontrabas más resistencia. Ahora, también el mismo relato de los apoderados... han abierto también esa perspectiva de que las personas pueden ser diferentes y está súper bien serlo, y hay que... más allá si a uno desde la perspectiva personal le gusta o no, como que el relato oficial ha cambiado también, como dentro de las mismas comunidades escolares, pero también a nivel de la sociedad, o sea el relato ha ido mutando.

En su relato, Tomás menciona que la existencia de normativas ministeriales inclusivas (Mineduc, 2017) fueron un elemento que permitió transformar sus miedos hacia una posición de convicción ética respecto a lo que “debía” ser su trabajo pedagógico y lo que “debía” hacer la institución escolar respecto al aseguramiento de la inclusión escolar. En ese sentido, la autopercepción heteronormativa de la escuela y la posible lectura que los otros pudiesen hacer entre el cruce de su sexualidad y su trabajo pedagógico, son plenamente identificados. Como señala Ahmed (2015), para algunos sujetos lo temible se vuelve reconocible y, por tanto, modificable. En el caso de Tomás, sus miedos van perdiendo terreno a medida que en su escuela las normativas inclusivas son posicionadas por el mismo como un escudo o fuente de legitimidad y justificación de su trabajo pedagógico. Esto se refleja en la siguiente cita:

(E): Y tú has sentido, particularmente, miedo o cierta... sí, miedo o incertidumbre de que el trabajo que tú haces, específicamente estas acciones más inclusivas de la diversidad, se les asocie por el resto, directivos o apoderados, a que tú las estás implementando porque eres gay.

(T): Por mi sexualidad... yo creo que sí, en parte, pero también creo que, como en el contexto educativo, como el rollo de... porque antes la inclusión igual era como más... era como políticas públicas, pero no era como de la forma en que se establece ahora que es una normativa, o sea ya ni siquiera puedes decir, no, nosotros somos inclusivos porque eso ya no es un sello de nada, o sea tú tienes que ser como inclusivo respecto a eso. Pero sí yo creo que la gente lo asocia, así como obvio que este profe es hueco si anda diciéndole a los cabros chicos que la diversidad sexual es buena, no sé, lo pienso como desde el punto de vista de los apoderados, pero también estoy consciente que también esa misma... que para el mismo cuerpo docente y para los mismos apoderados, y cuando he hablado con ellos, sobre todo en... este año de hecho, porque hablé con ellos referente de... que los cabros chicos están ahí mandándose fotos a diestra y siniestra, entonces también hay un tema con la sexualidad y lo hablamos, yo les dije un día así como, también tienen que como aceptar las distintas

exploraciones sexuales sin el prejuicio, sin un sistema de creencias personales, porque los adolescentes están en otra también. Y obvio que yo creo que deben pensar así como, ahhh el profe cola. Una porque claro, aborda estos temas y los colegas igual, obvio, pero no me da miedo, o sea como antes me daba miedo.

Igualmente, las reflexiones generadas en los espacios de activismo LGTBI+, el encuentro con pares docentes no heterosexuales y la toma de conocimiento de sus experiencias pedagógicas generó que los miedos expresados por Tomás respecto al posible vínculo estigmatizado de su labor pedagógica se fueran diluyendo y se transformaran en convicciones que, al mismo tiempo, tienen el poder de activar deseos particulares por generar acciones de resistencia a dichos estigmas. Lo anterior se expresa en la siguiente narración:

Yo creo que fue relevante [participación en espacios de activismo LGTBI+], o sea fue relevante en el punto de vista de que me hizo consciente finalmente, de la oportunidad que yo tenía para movilizar y visualizar estas temáticas, o sea yo creo que antes de eso tenía más miedo de poder entablar como oye, es importante trabajar esto, qué sé yo. Igual por ejemplo, a la Pizarra entré en el 2018 y las orientaciones de inclusión de la diversidad y la circular de estudiantes trans en el contexto educativo, aparecen a fines del 2017, entonces creo que eso fue como la primicia y después ya cuando me metí a la colectiva también fue así como, sí, o sea para mí era importante meterme en la colectiva porque creía que era un espacio necesario para formarme también en función de estas temáticas o en función de poder profundizar desde lo teórico, pero también desde la reflexión que uno podía entablar con sus pares o con sus colegas, como lo que yo creía que necesitaba también para poder tirarme, quizá un poco más, a la piscina con esto y también agarrar confianza, o sea como confianza de lo que se podía hacer, de las oportunidades que habían, como conocer el trabajo de estos otros pares en torno a la diversidad y creo que para mí también fue como puta, yo también tengo que hacer algo, no me puedo quedar como en nada más.

Al analizar las condiciones subjetivas de Tomás, es posible identificar que sus experiencias en la escuela están profundamente arraigadas en normas y reglas heterosexuales que se vuelven reconocibles y que, por lo tanto, se las identifica como un campo de lucha y de resistencia de carácter personal y político (DeLauretis, 2000; Zembylas, 2019). Este reconocimiento de las ideologías heteronormadas que atraviesan la escuela es posibilitado por la trayectoria personal de Tomás, su participación en espacios de activismo LGTBI+ y por la apropiación particular de las herramientas que brinda el sistema escolar, como son, las políticas y normativas inclusivas de la diversidad sexual. Por tanto, los miedos a ser visible —*fuera del closet*— y a ser potencialmente acusado de desarrollar una agenda sexual y de género personal en la escuela son

transformados hacia un posicionamiento crítico respecto a las relaciones de poder que circulan en la escuela y en el desarrollo de acciones pedagógicas de resistencia que buscan identificar oportunidades de falla a la repetición de las normas heterosexistas, principalmente, en el ordenamiento institucional que permite el cargo de encargado de convivencia escolar (Butler, 1990; Foucault, 1988).

Se evidencia el vínculo de las relaciones de poder contextuales, y el cómo los recuerdos y emociones se construyen de manera situada en relaciones sociales, sistemas de valores, ordenamientos institucionales y discursos de medición, evaluación y estandarización que regulan a la escuela (Ball & Olmedo, 2013; Zembylas, 2019). Sin embargo, el futuro no se ve como algo fatalista en cuanto a la reproducción de heteronorma o de violencias sexistas y machistas, sino que, al contrario, se vive como una posibilidad siempre a disputar. Preservar el estatus quo no es una opción, no al menos desde su reflexión personal.

d. Aliados profesionales y Amistades

Los instrumentos de gestión escolar como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Programa de Afectividad, Sexualidad y Género; el Programa de Convivencia Escolar y las normativas educativas tales como la Ley de Inclusión Escolar o la Circular 0768 son identificados por Tomás como una ventana de oportunidad para activar procesos de construcción de resistencia hacia las relaciones sociales/sexuales injustas que el mismo reconoce en su biografía escolar y en la de los/las estudiantes que asisten a la escuela.

En este reconocimiento de oportunidad, al mismo tiempo, Tomás identifica la importancia del encuentro con personas aliadas que tienen intereses similares a él, como por ejemplo, sus pares en el departamento de convivencia escolar y por actores externos vinculados a la Corporación Municipal de Educación. Ejemplo de ello es la siguiente narración:

desde la articulación, desde convivencia escolar, como desde una perspectiva de lineamientos educativos, cierto, y lineamientos de los departamentos de convivencia escolar, también ahí hubo un... cómo se llama... una gestión que nos permitió, también, ir posicionando estas temáticas como relevantes dentro del espacio escolar y que tenía que ver con una encargada comunal, que fue la que finalmente nos mandó a hacer diplomados en convivencia escolar, en sexualidad

y diversidad, por ejemplo y que, trabajábamos harto de manera colaborativa, así como todos los encargados de convivencia con sus duplas psicosociales. Nos reuníamos mensualmente, veíamos qué temática había que ir abordando, cómo podíamos ir mejorando esta labor más formativa que también tenía convivencia escolar, qué sé yo. Entonces tengo UTP, tengo a una figura de encargada comunal, cierto, y también tengo a este nuevo director, al Natalio, que empieza también a brindarnos los espacios y como confiar en el trabajo de los departamentos, en este caso, de nuestro departamento de convivencia escolar. Sin cuestionarnos, así como súper de como lo que proponíamos, ya, chiquillos, bacán, tráiganme la planificación, veámoslo y muy abierto, a que finalmente la escuela también fuera un espacio, como... no sé si transformador, pero un espacio más actualizado como con las perspectivas actuales de la educación.

De la cita anterior se desprende que los miembros de la Corporación Municipal de Educación y miembros internos de la escuela, como el antiguo director y la jefa de Unidad Técnico Pedagógica (presentes en los primeros años de desempeño profesional de Tomás) se vuelven personas claves para la construcción y consolidación de la legitimidad respecto de su trabajo como encargado de convivencia escolar. Esto se condice con los hallazgos de Rojas et al., (2019), en los que se destaca el hecho de que sean los/las directivos de las escuelas quienes son identificados por las/los docentes como actores claves en el otorgamiento de respaldo y legitimidad suficiente para que ellos/ellas puedan incorporar temáticas LGTBI+ en sus prácticas pedagógicas.

Por consiguiente, la legitimidad institucional que se logra construir sobre sí mismo, en el caso de Tomás, se produce por el encuentro de voluntades internas, pero también, externas a la escuela. Dichas voluntades, al mismo tiempo, dan entendimiento y respaldo a las acciones de resistencia heteronormativa que Tomás comienza a desarrollar desde su cargo. Ejemplo de ello es la siguiente narración:

y la juventud, porque también es más joven, sí, la segunda UTP que llegó tenía 35 en ese entonces, por ahí. Joven... ¡pero por favor jaja!. La otra no, era más vieja, pero la otra también le fue dando valor a mi trabajo, o sea entendió que lo que hacía yo era un trabajo bueno y que no andaba chamullando ni visibilizando quizás como por un rollo solo personal, sino que entendió también que había algo pedagógico y ella también le dio ese valor, pero también por lo que te digo yo, o sea llegó una normativa (en referencia a la circular 0768) y las UTP son como más mateas en ese sentido, entonces ya, ¡hay que hacer algo con esto!, no pueden los profesores no conocerlo... hazte la capacitación que puedes como más de esa onda... y ahí también hay un trabajo con eso.

Igualmente, la amistad y complicidades generacionales que se puede desarrollar con los pares al interior de la escuela se vuelven claves para aunar voluntades y desarrollar

acciones de resistencia de manera colaborativa a la reproducción de violencias machistas, sexistas y de homofobia detectadas en las familias de los/las estudiantes o en las relaciones cotidianas que se producen al interior de la escuela. Al respecto, la psicóloga y trabajadora social que conforman el equipo de convivencia escolar son personas jóvenes que, además, tienen un vínculo de amistad con Tomás. Durante las observaciones etnográficas y de lo conversado ahí con los miembros del equipo de convivencia, se volvió perceptible una serie de códigos lingüísticos, corporalidades y afinidades compartidas entre quienes integran este equipo. Tomás, comúnmente en la sala del equipo de convivencia habla con un tono de voz que expresa confianza en el otro y, a veces, utiliza frases propias de contextos de sociabilidad homosexual que son popularmente conocidas a través

Escena 7: ¡No po niña!

Tomás agrega que después de esa conversación la mamá se había comprometido a conversar con el estudiante, pero Tomás dice que no sabe qué tanto habrán conversado. La psicóloga se suma a estas palabras y también menciona que “en realidad no sé que tanto habrán hablado, ya que justo el día de ayer, tuvimos que realizar un “encuadre” con el estudiante (me llama la atención la palabra que ocupan, encuadre, como buscando ajustar los límites entre lo permitido para el niño en la escuela). La psicóloga continúa diciendo que en el mismo curso en que se encuentra este estudiante, hay otro estudiante, agregando: “se está reconociendo como pansexual y que lo dijo abiertamente, entonces el estudiante (Joaquín) nuevamente había aparecido con estos comentarios, de hueco culiao, de maricón y que el estudiante agredido habló con ella (la psicóloga) diciendole que se sentía atemorizado, que antes eran amigos y que él le había confiado esa información y que ahora la andaba “ventilando abiertamente”, así que el Benjamín (estudiante en práctica en psicología) que está trabajando en la escuela, realizó una entrevista con él y agrega “lo encuadró un poquito ahí”. La psicóloga continúa diciendo que el estudiante comentaba en el “encuadre” que solo había bromeado “ay pero si es broma, lo hacemos desde la talla” y Tomás agrega ¡No po niña! Utilizando el tono de voz entre broma y risa.

(N/C, 05/08/2022)

de una serie de videos viralizados desde Youtube y que corresponden al “backstage” de un show de transformistas emitido por una discoteque homosexual chilena. Algunos ejemplos de estas frases rescatadas del transformismo son *¡no po niña!*, comúnmente utilizada para negar alguna situación en particular o el *¡ellaaaaa!* para realizar énfasis en conversaciones al terminar una frase (escena 7 del diario de campo). Me doy cuenta en las observaciones etnográficas que este lenguaje y estas expresiones de sociabilidad homosexual son las mismas que ocupamos en espacios de amistad entre algunas personas homosexuales. Es el mismo tono y gestualidad al hablar. Por lo mismo, intuyo que Tomás ha construido una relación de confianza con la psicóloga, ya que ambos se ríen con complicidad cuando Tomás hace estos comentarios, muecas y gestos al hablar. Son códigos compartidos entre ambos y los ocupan cotidianamente en la sala del equipo de

convivencia escolar. Asimismo, estas frases o códigos homosexuales los escuché decir a Tomás con otra profesora al momento de retirarnos de la escuela, en el auto de una de ellas.

Respecto a estas expresiones lingüísticas y gestualidades asociadas, cabe la posibilidad de preguntarse por cómo la cultura homosexual puede alimentar resistencias contra las normas de género institucionalizadas en las escuelas (Ferfloja, 2007), específicamente, hacia los códigos de género tanto personales como profesionales y los códigos de lenguaje formales e informales. Asimismo, la psicóloga educacional de la escuela expresó su interés por sumarse al trabajo que ha ido desarrollando Tomás desde el equipo de convivencia escolar. Durante los últimos meses ella ha trabajado en el diseño e implementación de un taller que denominó “Espacio Seguro” para los/las estudiantes, bajo el formato de experiencias internacionales ligadas a los club GSA de Estados Unidos (Gay and Straight Alliance).



Imagen 6: Afiche

En dicho club, ella busca favorecer espacios de conversación para explorar en aspectos como la identidad de género, la orientación sexual, la igualdad de género, la violencia sexista, entre otros. Los intereses compartidos entre la psicóloga y Tomás no solo se expresan en la elaboración de acciones alineadas bajo los mismos fines, sino que también, en relaciones de complicidad que expresan formas de lidiar cotidianamente con el estrés del trabajo docente y la sobrecarga laboral. Este vínculo de alianza y amistad profesional proporciona formas de apoyo y contribución entre ambos que también se expresan en el interés por desarrollar acciones de resistencia bajo objetivos y finalidades en común. Ejemplo de ello es la siguiente escena del trabajo de campo:

Escena 8: “El Espacio Seguro”

Alejandra me comenta que esa semana comenzó con la primera sesión del espacio seguro. Me comenta que llevó a un grupo de niños a la biblioteca y que ahí se pusieron “de guata” en el piso para conversar y realizar la sesión. Le pregunto sobre cómo era el grupo que se conformó para asistir. Me dice que en su mayoría fueron niñas, y que solo había un niño. Lo nombra y luego añade “de seguro estaba ahí porque no quería llegar a la casa”, se ríe a carcajadas junto a Tomás. Estas palabras también me causan risa. Alejandra me muestra un folleto con el que trabajó ese día y en el que se encuentran presentes las reglas para participar en el Espacio Seguro. Me comenta que a futuro espera seguir construyendo dinámicas y actividades para trabajarlas ahí. Me comenta también que para la participación de las/los estudiantes solicitó una autorización a los apoderados, debido a que es una actividad extraprogramática.

Alejandra dice que “hay niños que les gusta venir caleta a la escuela”. En ello, mencionan que hay temas de desapego con sus familias y que eso contrasta por ejemplo con la sobreprotección en las familias peruanas con sus hijos/as, debido a que estas familias extranjeras se anticipan a la discriminación, cosa que también realizan los niños en la escuela.

Tomás menciona la idea de que necesita solicitar un día administrativo para hacer el plan de trabajo con los profesores. Escuchar esto me hace recordar la falta de tiempo con la que constantemente se trabaja en las escuelas, y en las que en algún momento yo también vivencí como docente. Me llama la atención que Tomás declare esto y que este naturalizado el hecho de que un día administrativo pueda ser ocupado para realizar trabajo escolar, el mismo trabajo que demanda la escuela. Esto se los transparente, no me lo reservo. Alejandra me dice que está viendo otras ofertas de trabajo y agrega “deberíamos unirnos y tomarnos la escuela” ante eso se ríen y exclaman un ¡eeeeeeella! en conjunto con Tomás. Todos nos reímos.

(N/C, 26/05/2022)

La conformación de relaciones de amistad y alianza pueden contribuir a contrarrestar los efectos de aislamiento en el trabajo pedagógico y favorecer la construcción de estrategias colaborativas para resistir a la reproducción de heteronorma en la escuela. Según Robinson (2019), el valor de la amistad y aliados al interior de la escuela tienen el potencial de contrarrestar potentes y opresivos regímenes de género que operan como un elemento del currículo oculto y dictan cuáles son los comportamientos adecuados y/o esperados para un docente. Asimismo, la existencia de estos vínculos de amistad y de alianza favorecen la aceptación personal y ayudan a que docentes homosexuales y lesbianas puedan salir del closet en sus escuelas (Catalán, 2018).

Investigaciones psicosociales han señalado el importante papel que desempeñan las amistades en la vida de gays y lesbianas como fuente de apoyo y aceptación para desarrollar y mantener identidades y personalidades significativas (Nardi 1999; Weeks et al. 2001; Weinstock 1998 en Robinson, 2019). Igualmente, esto es aplicable a los lugares de trabajo como escuelas y universidades. Según Robinson (2019), en estos espacios, los vínculos de amistad y de alianza tienen un importante papel en la vida de los docentes

gays y lesbianas como fuente de apoyo y aceptación para desarrollar y mantener identidades profesionales empoderadas, a menudo en desacuerdo con las normas culturales que privilegian la heterosexualidad en ellos/ellas.

En el caso de Tomás, las amistades y alianzas profesionales sirven para consolidar redes de trabajo para contrarrestar la heteronorma y la homofobia en la escuela. Según lo conversado en las entrevistas individuales y lo observado en el trabajo de campo, los vínculos de amistad e intereses compartidos con otros profesionales de la educación pueden tener el mismo efecto que las redes de pares que se producen afuera de la escuela (espacios de activismo LGTBI+ en el caso de Tomás). Es decir, las relaciones de alianza y amistad internas en la escuela tienen el poder de dotar al profesorado de una emocionalidad particular que se expresa en legitimidad, esperanza y coraje para enfrentarse a la heteronormatividad y resistir contra ella. Reflejo de dicha emocionalidad, alianzas y amistades profesionales es la siguiente escena 9 del diario de campo.

Escena 9: “Ojo de loca no se equivoca”

(Inv): “La psicóloga me comenta que considera que la información que se entrega en el taller de educación no sexista brindado por la corporación municipal, el Colegio de Profesores y la Universidad UMCE, es más bien de corte teórico y academicista, y que, por lo mismo, considera que faltan “más ejercicios prácticos”. Agrega que “no adquirimos más conocimiento del que ya tenemos” (psicóloga). Este último punto me llama la atención, específicamente, cuando la psicóloga señala que no adquiere más conocimiento del que ya tienen; dejando entrever que sí tiene un tipo de conocimiento o saber específico ligado a temáticas LGTBIQ+, de género y diversidades sexuales. Para explorar en ello, le pregunto respecto a ese conocimiento, ¿de dónde viene?; si ha tenido en su formación académica algunos ramos vinculados a la temática o si participa de espacios de activismo como Tomás, activismos feministas, quizás. Rápidamente me responde: “También soy de la disidencia, desde muy chica” (psicóloga). Su expresión rápida y una pequeña pausa luego de ello me hacen pensar en que mi pregunta activó las puertas del closet, y que ese closet construido por la psicóloga fue abierto inmediatamente; como si esta pregunta hubiese estado siendo esperada, o como si mi pregunta hubiese dejado en evidencia algo. En ello, me cuenta que ella se identifica como pansexual y agrega: “a mí me gusta la persona por lo que es”. Luego de saber esta información, le pregunto respecto a que sintió al llegar a esta escuela y darse cuenta del trabajo que estaba haciendo Tomás y el equipo de convivencia escolar respecto a las diversidades sexuales. Me comenta que fue “esperanzador”. En ello, me dice que en la entrevista para obtener el cargo “cachó al tiro” a Tomás. Agregando, “él andaba con su banderita puesta y hablaba así de los chiques, les niñas” y mientras me cuenta esto se ríe, me dice que llegó a su casa y que le contó a su pololo que la persona que lo había entrevistado era cola. Ahí bromeamos los dos respecto al dicho popular “ojo de loca no se equivoca”. Ahora viendo esto con retrospectiva, pienso cómo la complicidad que estas descripciones de confesión, sospecha, lectura de palabras y juegos de mirada tienen el potenciar de activar conversaciones particulares que permiten explorar en cómo la propia sexualidad y el cuerpo juegan un rol particular en la creación de espacios en los que la confianza en el otro, en este caso entre Tomás y la Psicóloga se vuelven claves para poder desarrollar construcciones de resistencia a la heteronorma” (N/C, 05/08/2022)

Al igual que las emociones producidas por la circulación y apropiación de discursos heteronormativos que regulan la escuela y que tienen efectos en la emocionalidad docente; las amistades y alianzas en el lugar de trabajo están moldeadas por los contextos organizativos y sociales en los que estas se producen. Dicho de otra forma, la amistad y expresiones de complicidad entre Tomás, la psicóloga y otros miembros de la escuela pueden ser leídos como espacios de seguridad y resistencia al orden de género heteronormativo de la escuela. El reconocerse mutuamente como sujetos no heterosexuales, el reírse y expresarse con los mismos códigos discursivos maricas — *¡eeeeella!*; *¡no po niña!*— pueden ser leídos como una forma de encontrar refugio frente a las normas de género cotidianas que se viven en la escuela.

Por último, de este apartado se evidencia que la conformación de relaciones de amistad con mujeres en la escuela, las complicidades generacionales e identitarias que se construyen con ellas; los respaldos y alianzas que se generan en el encuentro con los miembros del equipo directivo que posibilitan espacios y reflexiones comprensivas a los discursos inclusivos de las normativas y políticas educacionales, pueden contribuir a contrarrestar los efectos de aislamiento en el trabajo pedagógico y favorecer la construcción de estrategias colaborativas para resistir a la reproducción de heteronorma en la escuela.

Síntesis general:

En el apartado se realizaron mapeos a los distintos enredos que contribuyen a explicar la construcción de resistencias desde las tensiones discursivas-emocionales que las constituyen. Asimismo, se relevaron, en parte, las prácticas y discursos de las culturas escolares que inciden en el desarrollo de resistencias pedagógicas a la heteronormatividad. En síntesis, la construcción de resistencias antiheteronormativas en el caso del profesor Tomás, encargado de convivencia escolar, se explican por las siguientes razones:

- 1) Las políticas educativas que regulan la convivencia escolar y la inclusión han impactado en la transformación interna de la escuela, específicamente, en las relaciones de convivencia. Dicho impacto está mediado por la activación de voluntades colectivas por parte de miembros del equipo directivo de la escuela

presentes al momento en que Tomás llegó a ella. Dicho escenario le permitió asumir un cargo en el que se depositó confianza y legitimidad para encarnar las narrativas de dichas políticas y ponerlas en práctica. Asimismo, el contexto escolar externo se alinea con las finalidades que buscan intervenir estas políticas educativas. En consecuencia, la escuela debe asumir como un “deber” el garantizar aspectos que están siendo vulnerados por la precariedad del contexto socioeconómico en la que se sitúa, lo que implica esfuerzos y desgastes profesionales.

- 2) La posición como encargado de convivencia escolar en la escuela permite tener una apropiación particular de las políticas educativas inclusivas y de las regulaciones del sistema escolar. Dicha apropiación viene mediada por las redes externas que se construyen con miembros de la corporación municipal, quienes incentivan procesos de capacitación profesional en diversidad sexual y de género. Asimismo, viene mediada por la trayectoria individual de Tomás ligada al activismo LGTBI+ que permite dotar de significados a una identidad profesional interesada por intervenir en la educación pública y a las posibilidades de acción que se tienen desde el cargo de encargado de convivencia escolar. La apropiación de las políticas y regulaciones educativas es “particular”, ya que en ella se activan intereses, deseos y convicciones personales respecto a los fines de la educación.
- 3) El sistema de estandarización, medición y evaluación escolar es apropiado de manera estratégica para resistir a la reproducción cultural de normatividades de sexo/género asociadas a recuerdos biográficos personales y a las desigualdades y violencias percibidas en la escuela. Dicha apropiación estratégica (no necesariamente crítica) se expresa en la introducción de nuevos significados que se formulan al momento de traducir las políticas inclusivas y de convivencia escolar en acciones elaboradas para el Programa de Mejoramiento Educativo y en los instrumentos de gestión escolar (Proyecto Educativo y los Planes Formativos de Afectividad, Sexualidad y Género, Formación Ciudadana).
- 4) La resistencia a la heteronorma se construye a partir de la persistencia (*dureo*) por introducir o “crear” nuevos significados en los instrumentos de gestión educativos, ocupando las herramientas que brindan las propias políticas

educativas inclusivas y los mecanismos de medición, evaluación y estandarización. Al mismo tiempo, estas creaciones de significados implican el involucramiento emocional y experiencial del sujeto. Hay una dimensión emotiva y biográfica que involucra al sujeto en su lectura del poder ligado a las políticas y regulaciones educativas. No hay una relación lineal poder, oposición y resistencias. Sino que, al contrario, el poder activa la emocionalidad del sujeto, dicha emocionalidad se constituye en el principal promotor de las “creaciones” de resistencia a las expresiones de heteronorma y a su vínculo con las desigualdades sociales que se viven en la escuela y su entorno.

- 5) Las emociones ligadas al miedo y vulnerabilidad en cuanto a salir del closet y al desarrollar un trabajo de resistencia a la heteronorma que, al mismo tiempo, implique apropiarse y traducir los discursos inclusivos de las normativas educativas, se gestionan y se transforman en convicciones éticas de enseñanza que expresan legitimidades y validaciones respecto de sí mismo como sujeto sexuado y como profesional de la educación.
- 6) La transformación de la emocionalidad docente permite resistir al estatus quo heteronormativo. Lo anterior se consigue a partir de una búsqueda individual por incidir en la escuela y en ocupar estratégicamente el cargo profesional en ella. Esta transformación de la emocionalidad se alimenta de los discursos presentes en las políticas educativas que, en paralelo, sirven para elaborar un discurso público “inclusivo” en la escuela.
- 7) Lo que se siente, lo que se recuerda, tiene implicancias en los modos de actuar en la escuela (Zembylas, 2007b, 2019). En este sentido, el autoconocimiento de sí mismo, implica un reconocimiento de las propias emociones que moviliza la biografía. Aquí se vuelve clave remirar la literatura expuesta en la ampliación del marco teórico expuesto en esta entrega. Particularmente respecto al vínculo de las relaciones de poder contextuales, y el cómo los recuerdos y emociones se construyen de manera situada en relaciones sociales, sistemas de valores, ordenamientos institucionales y sus enredos con los discursos de medición, evaluación y estandarización externos a la escuela (Ball & Olmedo, 2013; Zembylas, 2019).

- 8) La prohibición al uso del lenguaje inclusivo evidencia cómo las normativas educativas efectivamente son un respaldo de legitimidad para implementar o no acciones de resistencia antiheteronormativas en la escuela. En consecuencia, ante su inexistencia o falta de especificidad respecto a cómo, donde y cuando usar este lenguaje, tiene como consecuencia que esta expresión de resistencia de Tomás se cuestione o incluso se prohíba. Igualmente, esto sirve para evidenciar cómo el cambio es un proceso esperanzador, pero desordenado de restricción, transgresión y transformaciones simultáneas; no un proceso progresivo y lineal. En ello, los liderazgos educativos se identifican como claves para legitimar e impulsar o no acciones de resistencia y de inclusión LGTBI+ en la escuela.
- 9) La participación en espacios de activismo LGTBI+ y el reconocimiento entre pares, junto con la conformación de amistades y alianzas profesionales al interior de la escuela, tienen un rol clave en la transformación de la emocionalidad docente y en la conformación de una identidad profesional segura y empoderada, lo que permite construir un posicionamiento de resistencia a las reproducciones culturales de heteronormatividad.
- 10) Si la subjetividad se encuentra en un estado de construcción constante y dinámico, y si las amistades tienen la capacidad de influir en dicha construcción, entonces, ampliando lo que dice Foucault (1988), las alianzas profesionales y los vínculos cómplices de amistad marica pueden estar influyendo en las formas de resistencia al poder heteronormativo en los lugares de trabajo y a la propia liberación individual.



Fuente. Valeria, lluvia de ideas elaborada durante la etapa co-análisis de entrevistas

CASO 2: VALERIA, PROFESORA DE FILOSOFÍA

Valeria tiene 36 años, estudió pedagogía en Filosofía en la Universidad de Playa Ancha en la ciudad de Valparaíso. Al momento de ingresar a la investigación y hasta la actualidad se está desempeñando como docente de la asignatura de Filosofía en los niveles de Tercero y Cuarto Medio en una escuela particular subvencionada católica en Valparaíso. Asimismo, en dicha escuela, ella desarrolla un taller electivo que lleva por nombre: “Comprensión Lectora, Pensamiento Reflexivo y Formación Ciudadana” para los niveles de Séptimo Básico a Cuarto Medio. Durante el año 2022 comenzó a realizar distintos talleres de educación no sexista en Instituciones de Educación superior en la misma comuna de Valparaíso.

En la fase de búsqueda exploratoria la docente señaló, en base a las conversaciones sostenidas sobre los objetivos de la investigación, que sus resistencias en la escuela son producto de una búsqueda pedagógica en donde todo le parece interesante de hacer y de experimentar. Igualmente, señala que su discurso en la escuela está intencionado hacia la crítica social, tanto de la cultura interna del establecimiento, como de la cultura externa. Esto, según ella, se encuentra alineado con los fines de su asignatura, Filosofía. Asimismo, la docente señala que, respecto a sus resistencias en la escuela, habría una realidad particular que le permite su posicionamiento en la asignatura que ella ejerce. Lo anterior, tiene que ver con la ausencia de pruebas estandarizadas externas hacia la asignatura de Filosofía. Sin embargo, señala que, en la escuela, ella debió sortear una etapa inicial de validación profesional que le permitiera poder realizar estos ejercicios críticos.

Por último, la docente es participante activa de una organización de docentes feministas en Chile, denominada “Red de Docentes Feministas” (REDOFEM). En los últimos años ha participado de manera pública en acciones que buscan promover una educación no sexista y una educación sexual integral en las escuelas del país. Ha asistido a reuniones públicas con miembros de la ex convención constituyente con el fin de comunicar y promover las acciones mencionadas. La docente se autoidentifica como disidente sexual. La relación con el investigador fue producto de un encuentro de lectura sobre pedagogías feministas en las que ambos participaron.

SUJETO, PODER Y RESISTENCIA

a. Escuela que vigila y disciplina

En el caso de la profesora Valeria, la institución escolar en la que se desempeña es percibida como normativa y vigilante. Esto se asocia a la ideología o *ethos* propio de la escuela, la que se cruza con su religiosidad de carácter confesional católica. Dicho *ethos* se expresa, según la docente, en documentos institucionales y en prácticas cotidianas que movilizan ciertos miembros del equipo directivo. Estos últimos son identificados por Valeria como personas que han encarnado y movilizado diversos tipos de vigilancia hacia su corporalidad y quehacer docente en la escuela, especialmente, durante sus primeros años de trabajo en ella. Dicha vigilancia se expresa en la siguiente narrativa:

la gente como yo no dura en esos colegios, cachai, por muchas cosas, no solamente por salir de la norma, incluso por mi aspecto. Te acuerdas de que yo te decía que fui increpada cuando llegué, ¡al tiro!, por el pelo, por mi actitud, porque... de hecho el director que tenía en ese momento, ya tenía como 80 y tantos años, era un abuelito así, pero... al loco yo no le caía bien porque era una mujer con demasiada personalidad, para lo que él estaba acostumbrado, cachai. Es de estos viejos galán, como que le gustaba como cortejar y yo, la verdad, es que no era muy buena onda en serio, pero yo era la que le contestaba, yo le tiraba tallas y él no estaba acostumbrado a eso, entonces esa era una ruptura de norma. Ahí para delante, mi cabeza estuvo pedida desde el primer año, cachai. Se me cuestionaron las guías, se las mandaban al abogado de la asociación, porque mi jefe, como yo te decía, el jefe de área directo decía que yo no cumplía con el perfil, sin mayor argumento.

La cita anterior refleja, en palabras de la docente, la disonancia que ella encarna con personas que tienen puestos de poder en la escuela. Disonancia que es autopercebida por las tensiones que provoca su apariencia corporal y personalidad. Asimismo, su oposición a la sumisión; el “contestar” al director; reconocerse como persona no sumisa son, en palabras de Valeria, algunas de las características personales que generan una “ruptura de norma” entre ella con las autoridades directivas de la escuela.

En este contexto, resistir a la vigilancia a nivel discursivo implica problematizar la esencia y las características de las propias prácticas del sujeto (Ball, 2012). En el caso de Valeria, esto requiere una cierta capacidad para examinarse críticamente a sí misma y al entorno escolar (Ball & Olmedo, 2013). Esto Valeria lo realiza con el fin de reconocer las posibilidades de habitabilidad como persona no heterosexual o disidente a la heterosexualidad en la escuela. Reflejo de ello es la siguiente narrativa:

cuando yo entré a este colegio, varios profesores, después al tiempo, donde yo no lo hacía y me pude defender a través del discurso, pero con respeto, como por así decirlo, todos dejaron de mentir igual. Y empezaron a aparecer los no católicos, pero respetuosos de la religión, era como eso. Porque cuando estás solo y todos mienten, y tú no mientes, eres tú la apuntada con el dedo, pero en este caso, a esa altura, ya estaba [...] me daba lo mismo, pero cuando era más chica probablemente me importaba un poco más, pero empecé a cachar cómo te tenías que validar para no seguir mintiendo siempre, porque en algún momento se te iban a ir a meter a las clases o algún alumno lo iba a decir, eso se va a saber igual, cachai. Es lo mismo que la disidencia, es una cuestión que se va a saber y es mejor que tú lo plantees, con tus términos, cachai, hasta donde tú decidas, pero no que otras personas, digamos, además te tilden de inconsecuente u otras cosas

La cita anterior muestra cómo Valeria logra identificar a la heterosexualidad como un referente inmanente que vigila a los cuerpos que le son disidentes. Su propia disidencia sexual es algo que se puede “saber” o descubrir en algún momento y, por tanto, escapa al control del individuo. En esta perspectiva, mentir respecto a ser una persona católica es ubicado al mismo nivel que mantener en privado su disidencia sexual en la escuela. Por tanto, ser disidente sexual y no darlo a conocer de manera pública, o bajo sus propios términos, es parte de una mentira que puede ser descubierta. En consecuencia, el conocimiento público de la disidencia sexual sin la mediación de la docente implica un potencial peligro hacia sí misma en este contexto escolar.

El no afirmar una orientación heterosexual en la escuela puede tener consecuencias inciertas. Por lo tanto, dicha incertidumbre se traduce en una sensación de amenaza o de peligro. Sin embargo, en el caso de Valeria, estas sensaciones de afectación vivenciadas por la percepción de heterosexualidad obligatoria son gestionadas a partir de la elaboración de discursos de visibilidad sexual que tienen como fin, el habitar la escuela de manera cómoda y segura. Como ella dice, en sus propios términos.

Al igual que con Tomás, en las entrevistas se conversó con Valeria respecto a cómo la heterosexualidad hegemónica que se percibe en las escuelas contribuye a la construcción de determinados miedos e incertidumbres. Miedos e incertidumbres que se asocian al peligro que corre la trayectoria profesional docente en caso de que la sexualidad se perciba como no heterosexual o, que se salga del *closet* de manera involuntaria (Catalán, 2018). Al respecto, como señala Ahmed (2015), el miedo funciona constituyendo a los otros como temibles. En el caso de Valeria, el miedo tiene que ver con las potenciales

consecuencias que implica el no reproducir la heterosexualidad desde su cuerpo en la escuela y que los “otros” lo descubran. Por consiguiente, la narrativa anterior se alinea a lo señalado por Ahmed (2015) en base a la anticipación del daño o herida futura que implica la corporización del miedo. En este sentido, las características de la cultura escolar que Valeria habita y el reconocimiento de sus características vigilantes y normativas, contribuyen a la emergencia de ciertas percepciones, afectaciones y emociones. Concretamente, incertidumbres respecto a una potencial exposición involuntaria de su sexualidad disidente.

Ahora bien, el reconocimiento de las relaciones de poder vigilantes y heteronormativas presentes en la escuela alimentan, en el caso de Valeria, diversos procesos reflexivos que conllevan a la construcción de una posición de cuestionamiento y resistencia a la reproducción de dicha vigilancia. Esto se ve reflejado en la toma de una posición crítica al disciplinamiento de los cuerpos de los/las estudiantes promovido en la escuela. La siguiente narrativa es un ejemplo de dicha posición crítica:

Bueno, en principio yo igual, claro, hacía lo que el colegio decía, pero la verdad es que nunca me involucré mucho en esto de gendarmería, cachai, porque sentía que era como un gendarme, pero en principio, claro, como que tampoco lo defendía, pero no lo hacía, o sea si me decían, sácales el gorro a los niños... no... y si llegaba un inspector decía, oh, ¡no me había dado cuenta! Y los cabros sabían, si igual los cabros se dan cuenta, pero luego lo empecé a defender en el discurso y empezaba a socializarlo, porque además mi clase es muy... mi clase se presta mucho para que yo no pueda dar un discurso si yo no lo práctico, cachai. Yo les enseño a ser críticos y no puedo omitir ciertas cosas, entonces tuve que empezar a elaborar un discurso más consecuente con respecto a ciertas conductas, porque, sino mi propia asignatura se me iba a invalidar, cachai. Con respecto a las diversidades, con respecto a en qué influye, por ejemplo, en una persona, esto de estar uniformado, o de tener o no un aro, en el nivel de comprensión que tenga o de participación en una clase.

El disciplinamiento que ella debe reproducir hacia los cuerpos de estudiantes es percibido como una amenaza para sí misma en términos de enseñanza. Esto genera una tensión que necesita ser resuelta. Por lo tanto, las mismas características de la escuela contribuyen a activar en Valeria una búsqueda orientada a la elaboración de justificaciones pedagógicas (durante sus primeros años de trabajo) que le permitan tomar distancia respecto a lo que se “espera” de ella como docente. En este caso, lo esperado, no tiene que ver solamente con la enseñanza de un saber curricular específico, sino también, con que Valeria se apropie de las características vigilantes y normativas de la escuela con el fin de ponerlas

en práctica desde su posición docente. Por tanto, la reproducción de vigilancia y normas de disciplinamiento a los cuerpos de los/las estudiantes se viven como una tensión que necesita ser resuelta con su identidad profesional, no como algo complementario.

b. Separación: La escuela y el Yo docente

En las narrativas de Valeria se reconoce la elaboración de una diferenciación discursiva que se vuelve explícita cuando ella describe a sus clases, las propias prácticas pedagógicas que ella desarrolla ahí, en oposición a lo que ocurre afuera de estas; en la escuela y en las relaciones cotidianas que operan ahí. Ejemplo de dicha diferenciación es el siguiente extracto:

yo creo que es en un lugar tan desértico cognitivamente [la escuela], o sea no cognitivamente sino que críticamente desértico, porque todo es muy disciplinar adentro. Qué hubiera un espacio de una clase en donde se puedan discutir cosas abiertamente y donde pudiera haber confianza y hacer las preguntas prohibidas por así decirlo, tuve una súper buena llegada con todos los estudiantes, cachai. Y todos decían ¿y por qué esto no se enseña antes?, ¿por qué no nos enseñan?... ¿por qué tenemos profesores de historia que no nos enseñan esto?, por ejemplo.

En esta diferenciación entre un afuera/adentro o escuela/aula, Valeria reconoce la existencia de prácticas sexistas y heteronormadas provenientes de otros profesores (hombres). La toma de conocimiento de tales prácticas es mediada por las relaciones de afectación vivenciadas con sus estudiantes y el espacio escolar. Dicho de otra forma, este reconocimiento se ve favorecido, según Valeria, por la búsqueda que los/las estudiantes realizan hacia ella como figura de acompañamiento, seguridad y reflejo. Según lo conversado en las entrevistas y en su co-análisis, aquella búsqueda se explica, en parte, debido a que en sus clases ella intenciona un discurso que es crítico a la cultura escolar interna de la escuela. Esta oposición crítica de Valeria, que es transparentada públicamente en sus clases, trae como consecuencia que los/las estudiantes acudan a ella para denunciar dinámicas escolares autoritarias y prácticas sexistas movilizadas por algunos docentes. Basándose en lo anterior, Valeria hace referencia a diversas estrategias que ella misma ha implementado, particularmente con estos docentes denunciados, con el fin de abrir espacios de cuestionamiento a sus prácticas sexistas y heteronormadas. Reflejo de ello es la siguiente narración:

hace, no sé, unos 3, 4 años atrás, la niña (estudiante) se me acerca a mí y me dice, que el profesor la persigue porque ella es lesbiana. La avergüenza, como que dice un montón de cosas y yo dije, ¡ya!, ¡yo voy a hablar con el profesor!, pero traté de hablarle en términos como, casi como una colega que lo quería proteger, cachai [...] Y yo le dije, oye, tú no puedes hacer esto, independientemente de lo que tú pienses, le dije yo, porque tú eres profe jefe de ella y ella está hablando esto en varios lugares y ahora, es la ley. La ley no lo permite. Entonces, yo le dije, ¿qué pasa si tu imagen se ve manchada?, como que... yo le dije, ¡no puedes cometer ese error!, no puedes hablarle de esta manera, poder visibilizar esto de la alumna sin el consentimiento de ella. Yo te lo digo porque te quiero mucho y no quiero que te veas perjudicado como... cachai, como una huevada así.

En la cita anterior se aprecia el “cuidado” que Valeria desarrolló en la situación descrita y en el abordaje con el docente aludido. Según lo conversado en el co-análisis de la entrevista, Valeria señaló que dicho cuidado se basó en el escaso conocimiento de sus pares docentes sobre leyes y normativas educativas que protegen a los/las estudiantes de discriminaciones arbitrarias en base a su orientación sexual o identidad de género. La ley, por tanto, se invoca como fuente de autoridad que castiga. Por tanto, este reconocimiento de relaciones de poder sustentadas en silencios y desconocimientos normativos dentro de la escuela, contribuyen a explicar el por qué ella es cuidadosa en su forma de abordar al docente aludido. Sin embargo, dicho “cuidado” también es implementado debido a las desigualdades de poder percibidas entre ella y el profesor en cuestión. Tal como Valeria lo señaló en el siguiente extracto:

Es un profesor que tiene tremendo prestigio en el colegio y que el loco es súper poderoso, porque, además, es un docente universitario de la (nombre de una universidad), entonces como que los cabros lo consideran un Dios dentro del colegio. Y él, es como intocable, o sea, es inimaginable que alguien lo acuse, menos una colega, entonces, puta, qué hago, y en ese tiempo estaba súper pedida yo.

Igualmente, en los co-análisis de las entrevistas, Valeria menciona que ella ha buscado humanizar sus procesos pedagógicos y relaciones cotidianas en la escuela con el objetivo de sentirse cómoda trabajando ahí. La comodidad no es algo que viene por sentado, sino que ella misma la gestiona y produce diariamente desde los procesos pedagógicos con estudiantes y pares docentes en la escuela. Asimismo, sentirse cómoda implica evidenciar resultados de cambio en el entorno escolar. Un ejemplo de estos resultados tiene que ver con el docente aludido en las citas anteriores y en cómo las mediaciones de Valeria han tenido, en sus palabras, repercusiones que ella identifica como posibilidades de cambio

en la escuela. Lo anterior se refleja en la siguiente cita extraída desde los co-análisis de las entrevistas:

en una dinámica que hubo este año, él me dijo [profesor], que, si bien pensamos diferente, en términos políticos, y además es más viejo, dijo que yo era una persona admirable porque no andaba con cosas por atrás. Que yo era confrontacional y que decía las cosas de frente y que eso siempre me lo iba a agradecer. Yo dije... ¡esto sirvió para regular su conducta! Yo no sé si era un acosador o no, pero si es burlesco y tiene un tono denostativo con ciertos alumnos. Es autoritario porque se sabe que tiene un curriculum con peso en el colegio [...] Pero situaciones como las descritas por el profesor conmigo, lo que más me da es esperanza. Esperanza de que las cosas cambien. Porque a veces me ha pasado que las cosas cambian solo para mí, por como yo soy, a manera personal o, porque, por ejemplo, las personas hacen cosas cuando yo estoy observando, como para no tener problemas. Pero ahora me he dado cuenta de que se da otra dinámica entre ellos mismos.
(Co-análisis, 02/08/2022)

El evidenciar impactos respecto a las propias acciones pedagógicas en la escuela, en este caso, una mediación o reflexión conjunta con otro docente, implica la emergencia de una emocionalidad que, en palabras de Valeria, se describe como esperanza. Asimismo, estos resultados de cambio, según ella, le van indicando que lo “está haciendo bien” (Co-análisis, 02/08/2022). Para Valeria, la comodidad se vuelve clave para poder decidir donde se quiere trabajar como profesora y donde no, y lo que se puede llegar a hacer en un contexto educativo. Esta comodidad, sin embargo, es construida y evaluada reflexivamente, no es algo preestablecido por la escuela, sino que Valeria busca incidir en el entorno para generarla.

c. La clase de Filosofía: espacio de resistencia

En este contexto escolar, Valeria señala que la asignatura de Filosofía es un espacio pedagógico en el que cotidianamente busca construir la “confianza necesaria” para que se produzcan procesos pedagógicos de crítica hacia determinadas relaciones de dominación y poder extraídas de la realidad nacional en un sentido amplio (relaciones ideológicas, económicas, sexistas, religiosas). Para ello, la docente, a partir del reconocimiento de las características vigilantes de la propia cultura escolar, decide invertir en estrategias emocionales de cuidado hacia sí misma y hacia sus estudiantes al momento de implementar ejercicios pedagógicos de crítica a las distintas expresiones de dominación en sus clases. Asimismo, dichas inversiones emocionales expresadas en la puesta en práctica del “cuidado” se ven potenciadas por el contexto de virtualidad durante

la pandemia COVID-19. El cuidado consigo misma y con sus estudiantes Valeria lo describe de la siguiente manera:

Porque igual yo trato de, a través de esta pedagogía amorosa, de verdad que entiendan y si tienen dudas, de verdad, aunque sean muy diferentes a lo que estoy tratando de enseñar, pero prefiero que me hagan las preguntas, a crear este miedo de que yo soy poseedora de la razón y que aunque tú tengas un pensamiento, no sé, ponte tú, ultra fascista, no me lo cuentes, porque así a lo mejor yo tengo la oportunidad de que hablemos de eso y correr un poquito el cerco, cachai, y que tú te abras a la posibilidad de poder pensar de otra manera, pero si tú ni siquiera me lo preguntas, porque dices que esta huevona te va a tratar mal, cachai, es muy poco fértil, creo yo. Y eso a lo mejor también se traduce en los papás. Yo digo, bueno, sí, esta institución y doy puros datos objetivos, nada de mi opinión, así como... digo, no sé, la crisis de Carabineros, de su pasado, de sus procesos, esto es la institución, funciona así, yo sé que hay muchos de sus familiares que son [Carabineros], pero lo objetivo es esto. [...] Armo o igualo el discurso, que sea sólido, porque se te pueden meter, pero hasta la cocina, por otro lado, y eso sería, autoboicotearte, sobre todo, en esto tan expuesto de lo virtual. Qué tú no sabes efectivamente quién está al otro lado de la pantalla.

De esta cita, se identifica la incomodidad que puede generar la tematización de ciertos contenidos o temas con los/las estudiantes y sus familias. En consecuencia, dicha incomodidad se transforma en un elemento a considerar al momento de intencionar críticas hacia determinados discursos de poder o hacia ciertas instituciones públicas. Para gestionar esa incomodidad, Valeria se anticipa a su aparición sobre la base del reconocimiento y características etarias de sus estudiantes, como también, a las características vigilantes de sus entornos familiares y al contexto virtual de pandemia. La docente busca proyectar una imagen neutral, con el propósito de no hacer explícita su posición personal en cuestiones que se perciben como socialmente controvertidas. Sumado a la proyección de neutralidad en la enseñanza y al “cuidado” que se expresa en el trato “amoroso” y confiable con sus estudiantes, Valeria señala utilizar la ironía como estrategia que permite mantener dicha neutralidad pedagógica. La ironía le permite, en determinados momentos, exponer posicionamientos personales de manera implícita en sus procesos de enseñanza. Lo anterior se refleja en la siguiente narración:

yo siempre uso mucho la ironía y les digo (refiriéndose a sus estudiantes), ¡usted no quiere que yo conozca a su apoderado y su apoderado no me quiere conocer a mí!, cachai... y todos diciendo, sí, ¡tiene razón profe! Y se cagan de la risa, pero en el fondo, es decir, yo hago mi clase con los estudiantes y tiene que ser algo que supere todo lo que nosotros podamos solucionar mediante el diálogo como para que aparezca un ente o como un representante legal o mánager como le decimos nosotros, para que lo solucione por usted, porque... ¿qué podría ser tan grave que tenga que intervenir, digamos, su representante legal y no

podamos hacerlo entre nosotros? Se hace una duda, una pregunta, y yo con mis alumnos igual tengo súper buen trato, a diferencia de lo que puede ser mi carácter con otra persona adulta o por fuera, cachai. Por eso te hablaba de la pedagogía amorosa. Y la verdad es que no me ha tocado, pero es porque yo creo que se pasan el dato igual, como decir, no, esta loca, siempre se defiende... con eso también utilizo esa estrategia de no explicitar algunas cosas, pero que son evidentes, son implícitas, pero evidentes, para que alguien no pueda decir, es que usted le dijo a mi hijo en clases esto.

Asimismo, de la narrativa anterior se reconoce que Valeria ha tenido que elaborar discursos que se anticipan a posibles escenarios de cuestionamiento pedagógico con apoderados y estudiantes. Esto evidencia la negociación activa que Valeria realiza entre su pedagogía y los temores, aprensiones e incomodidades que esta pueda generar en un contexto que ella describe como vigilante. En consecuencia, esto pone en evidencia la autovigilancia explícita sobre su quehacer pedagógico y la constante búsqueda de justificación respecto a sus decisiones de enseñanza. Aquello, con el fin de evitar un cuestionamiento externo a su desempeño. Igualmente, la autovigilancia refleja el examen continuo que ella debe elaborar sobre sí misma y su pedagogía con el fin de empujar los límites que se perciben en la escuela.

En palabras de Zembylas (2017, 2019) el caso de Valeria contribuye a ejemplificar cómo ciertos profesores/as han podido identificar a sus emociones —en este caso, incertidumbre— como una fuente de acción que permite ampliar o limitar las posibilidades de su enseñanza. En el caso particular de Valeria, ella ha podido reconocer los límites pedagógicos presentes en su escuela y se ha anticipado al posible rechazo respecto de sus enfoques de enseñanza. Esto evidencia el examen crítico que Valeria realiza respecto a los discursos ideológicos presentes en la escuela y a los impactos o consecuencias que estos pudiesen tener al momento de movilizar sus intereses éticos, políticos y pedagógicos en clases.

La anticipación de escenarios inciertos y potencialmente riesgosos al momento de abordar ciertos contenidos desde un enfoque de enseñanza crítico tienen un correlato con el reconocimiento de un marco delimitado de posibilidades pedagógicas para el tratamiento de temas o cuestiones asociadas a la diversidad sexual y de género en sus clases. Al respecto, Valeria destaca el establecimiento de un clima de confianza construido con sus

estudiantes, como un elemento clave, para favorecer conversaciones que aborden dichos temas. La siguiente narración Valeria entrega elementos de dicha construcción:

En clases siempre estoy jugado y por lo mismo en mi clase estoy tirando la talla, ser crítica y eso no lo puedo dejar fuera de clase, porque si hacia lo contrario, porque te evalúan hasta lo que respiras cuando llegas a la escuela, pero yo creo que tiene que ver con mis habilidades personales, como el transmitir confianza, como transmitir las cosas de manera amena, que hasta el más tímido pueda expresarse, que vean la diversidad como un territorio fértil y no como una adversidad por la que hay que luchar [...] esa es como mi estrategia pedagógica, y por eso me hacía mucho sentido lo de la resistencia en algún momento, porque si bien tú puedes enseñar a, digamos, a transgredir o hacer resistencia, pero yo también desde lo pedagógico, siento que también tiene que ser, sobre todo con los estudiantes, un ambiente amoroso y de confianza, un espacio seguro e incluso, venga yo de donde venga [...] en otros lados he visto a estudiantes intimidados por mi discurso y que se cierran, cachai. Se cierran y no me van a hablar más probablemente, porque se sienten agredidos, se sienten trastocados, por lo que sea, por lo que ellos son o por la familia que tienen o por cómo pensaban.

Un segundo elemento que le permite a Valeria abordar cuestiones relativas a la diversidad sexual en esta escuela es el cuidado hacia sí misma que ella busca gestionar en sus prácticas pedagógicas. Este cuidado se traduce en una aproximación pedagógica indirecta, contextual y emergente en el abordaje de cuestiones vinculadas a la diversidad sexual. Lo anterior se expresa en la siguiente narración:

pero en general para mí son los estudiantes en general, y yo los llamo, personas, ni siquiera como por hombre o mujer, para mí son hola, persona. Buenos días, cómo están, cachai, como trato de meter eso también en el discurso y no me preguntan por qué. No es que la profe hizo una clase de disidencia (sexual), es que la profe explicó que nos dice persona por esto, cachai, entonces a partir de diferentes excusas, tú te vas metiendo en diferentes temas, pero tú puedes acusar a que el alumno te preguntó y que por eso te metiste, tú no andas, digamos, adoctrinando, y eso, yo también lo he podido hacer con apoderados.

De la cita anterior se desprende el cuidado en el abordaje pedagógico de contenidos o temas potencialmente “problemáticos”. Dicho cuidado se refleja en la constante búsqueda de justificación respecto a lo que se puede decir y hacer en clases. En materia de diversidad o disidencias sexuales y de género, tal necesidad de justificación podría asociarse a las escasas orientaciones curriculares existentes en materia LGTBI+. Al respecto, el currículum chileno no declara en sus contenidos a estas temáticas de manera explícita, como también, existen escasos ejemplos de actividades y recursos didácticos dirigidos a los/las docentes (Unesco, 2020). En consecuencia, desde el caso de Valeria,

el abordar cuestiones que tengan que ver con estas temáticas en clases va de la mano con una búsqueda personal de argumentos y estrategias que permitan su justificación.

Como tercer elemento para construir a su clase como un lugar de resistencia, Valeria reconoce la poca vigilancia que tiene la asignatura de Filosofía en el sistema escolar en general y en su escuela en particular. Esta percepción de menor control curricular le permite, según ella, mayor libertad en sus acciones de enseñanza. Este último punto es apreciable en la siguiente cita:

Bueno, ahí, primero en términos profesionales como profesora de filosofía, obviamente casi nunca hay departamento, por lo tanto, que alguien te pueda criticar directamente de filosofía, no es tan fácil, cachai. Segundo, yo igual me trato de preparar bien en ese sentido, como para ... tratar de defender todo lo que hago con un discurso pedagógico sólido, cachai. Y además, igual soy como súper amigable con mis colegas, entonces, si necesitan algo, yo siempre los estoy auxiliando. No tengo malas relaciones, y lo que me costó al principio era la diferencia de edad porque hay muchos muy viejitos, pero, aun así, al principio, por la pinta, por mi manera de ser, por estas nuevas feminidades, ahora, cierto, de estas feministas, claro, al principio me costó un poco, pero después, yo ahora tengo súper buenas relaciones en general, hasta con mis directivos, porque no les quedó otra en el fondo también. Y porque, siempre que pueden contar conmigo, yo no tengo ningún problema con las disposiciones de motivar a los cabros que participen de esto, de lo otro, yo prestar mi clase para ciertas actividades, cachai, no hay una mala relación, entonces finalmente aprendes a convivir.

Por lo visto, en el caso de Valeria, lo que se puede hacer en el aula en términos de enseñanza y su campo de posibilidades va acompañado con lo que se construye afuera de la sala de clases, específicamente, con las relaciones de convivencia y compañerismo con docentes y directivos. La clase de Filosofía puede ser entendida como un espacio en el que se resiste a la cultura vigilante de la escuela. Pero esa resistencia se realiza en paralelo a la negociación constante de las relaciones laborales con los demás miembros de la escuela y con una constante autovigilancia de los propios discursos pedagógicos y acciones de enseñanza.

SUJETO, SABERES Y BIOGRAFÍA

a. Feminismo y Pedagogía: Deseos e intereses

En las entrevistas, Valeria señaló que el ejercicio crítico de cuestionamiento a las expresiones de sexismo y heteronorma presentes en esta escuela ha sido nutrido desde el conocimiento brindado por su historia de vida, las características de su personalidad, el estudio de la enseñanza de la filosofía, las influencias del pensamiento feminista y, finalmente, por su participación en organizaciones de docentes feministas. Asimismo, Valeria reconoce que los saberes feministas tienen una recepción de resistencia opositiva en su escuela. Esta oposición, según ella, se ha ido flexibilizando con el paso del tiempo. Según Valeria, los discursos y demandas feministas han logrado ingresar a las dinámicas internas de la escuela. Respecto a aquel ingreso, Valeria lo explica como el resultado de un trabajo personal y en el que se sitúa a ella misma como una fuente de socialización de saberes feministas. Reflejo de este ingreso es la siguiente cita:

yo igual me he topado con una época, ahora, no sé, los últimos 5 años, puede ser, que es mucho más relajada en ese sentido porque es una cuestión generalizada, ahora es mucho más común tener colegas feministas, ponte tú. Antes eras tú, la feminista, y lo promulgaban para encasillarte y tú, decías, así como... yo, que soy feminista, porque esa huevada es como decir, no sé, hoy en día, no sé, ¡anarquista!, cachai, todavía es una huevada, así como súper perseguida y estigmatizada. Sin embargo, siempre he trabajado como hartito esto de tratar de ser, hacer pedagogía, incluso con los pares, cachai. Como decir, ya, pero tú, qué piensa usted o qué crees que es, y cuando alguien ha tenido un problema, tratar de meterlo desde ahí y visibilizar que eso es, por ejemplo, feminismo, cachai. Buscar aliadas entre las mismas compañeras que se declaran no feministas, por ejemplo, en ese mismo colegio, pero que están siendo precarizadas, por ejemplo, por ser mujeres, en cambio, compañeros que tenían las mismas obligaciones, no se les exigía. Entonces yo como diciéndoles, ya, ¡pero esto es pues cabras! Y de a poquito, y como... y siendo buena compañera, en el sentido de, prestando mis conocimientos y diciendo que tampoco me las sé todas [...] y por ejemplo, en la sala de profes, los comentarios en este colegio en particular, machistas, eran una huevada insoportable. O sea, hablando de que las cabras estaban buenas, de que el cabro... qué el maricón... ese no, el mariconcito del tercero b, y yo, así como, ¿profesor?

El feminismo es reconocido como un saber que brinda conocimientos específicos que permiten visibilizar relaciones de poder opresivas hacia mujeres y diversidades sexuales en la escuela. Igualmente, el conocimiento feminista permite actuar e incidir en el entorno escolar al movilizar un discurso de cuestionamiento. La docente se refiere a distintas acciones construidas con sus pares docentes para cuestionar la reproducción de una

cultura heteronormada y sexista en la escuela (socialización de saberes feministas en las relaciones cotidianas).

Asimismo, durante las entrevistas y su co-análisis, los saberes feministas son reconocidos por el investigador y la docente participante como parte de un capital cultural o fuente de conocimiento que, al ser interiorizado, permite desarrollar un lente particular para visibilizar discursos y prácticas heteronormativas, sexistas u homofóbicas en las escuelas.

Este reconocimiento mutuo se refleja en el siguiente extracto:

es como lo que comentábamos también en el círculo [REDOFEM], el feminismo es una cuestión que tú vas avanzando y es todo un proceso, a medida que también vas decantando algunas cosas, entonces como tú bien dices, el feminismo abarca mucho, porque abarca justamente lo político, en términos de teoría política. Abarca las relaciones de autoridad que se dan dentro del establecimiento y eso incluye, también, este discurso contestatario a este binarismo heteronormado, que es una cuestión que yo le doy mucho a eso.

El conocimiento subjetivado a partir del feminismo tiene el potencial de alimentar las prácticas pedagógicas de Valeria y sus enfoques de enseñanza en la asignatura de Filosofía. La docente identifica cómo desde el feminismo ella aprendió la importancia de visibilizar públicamente sus convicciones éticas respecto a estructuras y prácticas de dominación en un sentido amplio, no solamente en términos de sexualidades y géneros. Lo anterior refleja un giro en las formas de entender la enseñanza en su trayectoria como docente en la escuela. Dicho giro implica tensionar el ejercicio de neutralidad pedagógica que ella señala establecer en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, Valeria indica que visibilizar su posicionamiento o convicciones éticas personales sobre ciertos temas en clases puede generar, como consecuencia, incomodidad y oposición en algunos/as de sus estudiantes:

Por eso entiendo ahora, un poco mejor, que es lo más novedoso, digamos, el concepto para mí, de la importancia de visibilizarse y creo que va, para mí por lo menos, va de la mano con lo político, va de la mano con la crítica a la estructura canónica que existe ahí [en su escuela], sobre todo desde lo militar, que para ellos es muy importante, muy tradicional y que también, yo, por ejemplo, la mayoría de mis estudiantes, sus apoderados son pacos o marinos o milicos, entonces yo también hago una crítica a ese tipo de estructuras, pero para mis estudiantes soy amorosa, con ellos, porque tú no tienes la culpa de ser hijo de un paco, pero para que también ellos me den el espacio de reflexionar y no se pongan a la defensiva [...] En cambio, me ha resultado más esta pedagogía, más amorosa, en el sentido de que ellos mismos hagan su reflexión y que cuando me dicen, pucha profe, usted al principio, pucha, me daba miedo, me caía mal, pero ahora... tenía razón. Sobre todo, después del estallido, eso me ha pasado un

montón. Como que al principio me encontraban media apocalíptica en mi discurso [...] Eso en términos pedagógicos, me ha enseñado bastante [el feminismo]. Porque solo así, yo creo que se puede abrir de verdad una perspectiva de mirar las cosas desde otro prisma, porque si no lo que se crea es esta reacción como violenta.

En este proceso de interrogación respecto a las lecturas de poder en la escuela, Valeria realiza vínculos entre lo que sucede al interior de esta, con los discursos más amplios externos a ella y a sus propios intereses pedagógicos personales. Estos vínculos reflejan cómo la subjetividad de la docente expresa una conexión entre el autoconocimiento de sí misma, sus convicciones éticas hacia la enseñanza y sus deseos e intereses personales alimentados por los saberes feministas (Ball, 1987; Zembylas, 2019). Reflejo de estos vínculos es la siguiente cita extraída desde los co-análisis:

lo que más trasciende es la experiencia pedagógica que se hace con los propios estudiantes, de aquellas cosas que tú puedes hacer bien y potenciarlas, pero no desvivirte por pensar en algo que no resultó y que quizás no es tu fuerte, creo que ese empoderamiento que es tan necesario en nuestro rubro y que es tan precarizado por todas estas cosas en las que tienes que calzar y que a veces no sirven y si tuviéramos los espacios para compartir experiencias pedagógicas personales, nuestros casos serían la mayoría y no la minoría, ya no seríamos resistencia, seríamos el plano más común o más repetitivo y ahí es importante hacer consiente estos procesos y ahí en mí la filosofía feminista ha sido vital y no solo porque es mi área, sino porque yo he usado la filosofía para mí misma, no para solo enseñar, sino como un espacio de reflexión con los cabros, para mí con ellos y lo que nos va pasando juntos [...] si tuviese que estudiar de nuevo, estudiaría lo mismo, porque lo pase muy bien estudiando pedagogía, pero lo he pasado muy bien siendo profe de filosofía y todavía lo sigo pasando bien

(Co-análisis, 02/08/2022)

Igualmente, Valeria expresa cómo con el paso del tiempo, el feminismo y el conocimiento que ella encontró ahí le han permitido reflexionar sobre sí misma, sobre su sexualidad y su cuerpo en términos de visibilidad en la escuela. Esto ha generado que la división entre lo que ella, en algún momento de su vida, consideró como situaciones de carácter público o privado en materia de sexualidad sean actualmente tensionadas y cuestionadas (Sedgwick, 1990). Ejemplo de dichas divisiones, tensiones y cuestionamientos es la siguiente cita:

independientemente que antes haya tenido un compañero por muchos años, para mí el asunto de la vida privada era como... Yo soy súper reservada con eso, independientemente de quien sea mi compañero o compañera, pero entendí y ahí empecé a educarme y, ahí entró el espacio del feminismo, a reeducarme con respecto a algunas cosas, cachai. Porque yo decía, por qué tiene que ser tema algo solamente, por ejemplo, cuando la compañía es mujer, por qué tengo que visibilizar eso y no se ven expuestas así, las situaciones heteronormadas, cachai. Yo sentía que era como una

invasión, pero efectivamente ahí el feminismo nos educa respecto a la importancia de ser visible para otros, para también entrar dentro del canon de la aceptación y de que existen referentes que para los cabros puedan, incluso ser, no sé si admirables, pero sí aceptados, cachai, y validados, dentro de un espacio en donde no se es objeto de burla, donde puede ser una persona que sea influyente, que sea líder incluso, cachai, porque dentro de mis colegios siempre como que me he caracterizado un poco por eso, por tomar liderazgos dentro de los equipos docentes, cachai, ya sea a través de los sindicatos o de los grupos de actividades de cualquier cosa, cachai, y que eso pueda estar identificado dentro de una disidencia, para algunos cabros que se han sentido marginados, puede ser algo bacán.

De lo conversado con Valeria es posible reconocer como la participación en espacios de activismo docente feminista (REDOFEM) cumple —al igual que en el caso de Tomás— un rol importante para el aprendizaje y la politización del yo docente. Esto se consigue a través de las posibilidades que estos espacios brindan en sus trayectorias de vida para examinarse a sí mismo, pero también, para examinar las necesidades de los demás en el entorno escolar. Los saberes feministas socializados en los espacios de activismo contribuyen a dotar de nuevos significados a la propia identidad profesional e influyen en las acciones de enseñanza cotidianas en la escuela.

De lo examinado en este subapartado se evidencia cómo la docente busca trasladar sus recursos personales asociados a intereses, convicciones, conocimientos y deseos personales en los procesos de enseñanza (Ball, 1987; Zembylas, 2007b). Esto, con la finalidad de poder influir en su contexto escolar particular y, al mismo tiempo, promoverlos. Sin embargo, como también se aprecia en el subapartado anterior, estas influencias (resistencias o agenciamientos discursivos en palabras de Butler) son implementadas de manera cuidadosa en la escuela. Son constantemente elaboradas y justificadas por la docente. Aquello, refleja las constantes inversiones emocionales e intelectuales que la docente realiza en la construcción de sus resistencias frente a las dinámicas de poder que ella identifica en la escuela y hacia las expectativas de la profesión docente.

b. Aliados profesionales y amistades

Como se ha señalado, el tipo de cultura escolar que describe Valeria implica, según ella, situarse en un espacio vigilante que se percibe como riesgoso para resistir a las expresiones de sexismo-heteronorma y generar acciones de crítica pedagógica hacia

estas. Por lo mismo, Valeria reconoce la incomodidad que su propio cuerpo disidente a los binarismos de género provocó en el estamento directivo de la escuela durante sus primeros años de trabajo. Dicho proceso de reconocimiento fue posible, en parte, debido a los vínculos de compañerismo y amistad que Valeria ha construido con los demás docentes de la escuela. En este sentido, reconocer conjuntamente con la ayuda de “otros/as” dicha incomodidad, implicó, al mismo tiempo, construir espacios de sobrevivencia y validación profesional al interior de la escuela.

Valeria describe que, para sortear la vigilancia ejercida hacia ella, puntualmente por miembros del equipo directivo, debió buscar o más bien “crear” un espacio seguro para sí misma. Para ello, con la ayuda de algunos/as miembros de la escuela logró presidir un sindicato de trabajadores de la educación. Estas complicidades de amistad y compañerismo le permitieron construir seguridad profesional, tal como se expresan en la siguiente narrativa:

mi mejor amigo estaba en el equipo directivo, que ellos no sabían que era mi mejor amigo. Sabían que nos conocíamos, cachai, pero era mi mejor amigo, entonces el loco me decía, ¡huevona, te quieren así con papas fritas!, así es que a fin de año, me dijo, tienes que hacer algo porque si no te van a sacar y justo se empezó a levantar un sindicato y yo ayudé a levantar un sindicato donde no había, que eran los asistentes de la educación, porque los profes tenían un sindicato hecho de hace mil años, pero los auxiliares, las secretarias, los asistentes, no tenían y yo les ayudé a levantarlo, entonces cuando cacharon que me querían echar [haciendo referencia a los demás profesores de su escuela], ellos sacaron a una señora muy antigua que jamás la iban a echar, porque es una tía que todos aman y me aforaron, cachai, un mes antes, y no me pudieron echar. Entonces de ahí en adelante, por ese lado, de que me echaran o no, ya estaba protegida.

La amistad y el compañerismo sirven para contrarrestar el cuestionamiento profesional que se percibe como heteronormativo y en buscar espacios de sobrevivencia que permitan mantener el trabajo. Sin embargo, en el caso de Valeria, el peso de los discursos institucionales de la escuela se percibe constantemente como peligrosos. Esto se refleja en la autopercepción como una sujeta amenazante, en donde el despido se convierte una posibilidad concreta. Resistir a ello se traduce en una posición de alerta; en buscar espacios de seguridad profesional; en el proyectar una imagen de compañerismo con los pares docentes y en el ejercicio de prácticas de cuidado con estos, tal como se refleja a continuación:

soy buena como para aclarar a la gente, como para unir, hacer grupos, digamos, de discusión, tomar iniciativas en que todos se vean incluidos, cachai. No trato de ir al

choque, a menos que sea estrictamente necesario, cachai. Si bien a ratos igual me siento sola, pero la gente te habla de manera súper honesta. Pero todos saben que pueden contar conmigo y si pido favores yo sé que voy a tener la ayuda del resto [...] En el colegio yo he visto que han cambiado las cosas, entonces yo sé que no es el mejor lugar, pero si hay mucha más flexibilidad en mi área, me han ofrecido electivos en donde también tengo harta libertad. En el currículum no me dan el espacio, pero hay cosas que no me pueden sacar, como las relaciones con mis compañeros y estudiantes.

(Co-análisis, 02/08/2022)

Valeria reconoce la existencia de una red de apoyo construido con los demás profesores/as frente a un potencial escenario de cuestionamiento hacia sus discursos y prácticas pedagógicas por parte de apoderados/as. Ejemplo de ello es la siguiente narración:

Yo sé que pueden ir a dar un reclamo sin fundamento y no se va a levantar solo un profe, se van a levantar varios, eso también yo lo tengo como respaldo en el colegio. Si es que a un profesor lo van a molestar por algo injustificado, nos paramos varios para decir, oiga, están acosando aquí al profesor. Y si el colegio no hace algo, lo hacemos nosotros, que alguien haga algo porque esto es agobio o cualquier cosa, cachai, pero... y lo mismo con los estudiantes, entonces se genera como un clima de espacio seguro, en donde el apoderado puede participar solo si es en términos amigables y no como servicio al cliente, y que tú vas a exigir, así como un producto, no, aquí estamos hablando con personas. Yo no tengo productos, tengo a su hijo, cachai... no me ha tocado, pero tengo el discurso terrible preparado en caso de que me toque.

La posición de alerta no solo es atribuible a las características de la escuela, sus discursos y prácticas institucionales; sino que también, se activa en base a los/las apoderados. A diferencia de Tomás, se aprecia en el caso de Valeria que las posibilidades para incidir en la transformación de la organización escolar y en las familias de los/las estudiantes se perciben como menores. La vigilancia y el poder envuelven a la docente. Su espacio de control e incidencia se reduce a la sala de clases y a la convivencia cotidiana con pares docentes.

c. Los usos y tensiones de la identidad sexual

En el caso de Valeria, se evidencia como la sexualidad es comprendida por ella desde su carácter fluido y no determinado. Esta comprensión es utilizada para examinarse a sí misma y al vínculo de su sexualidad con la docencia. En Valeria, no hay un etiquetamiento personal fijo desde el acrónimo identitario LGTBI+. Sin embargo, el encuentro relacional con estudiantes cuyos cuerpos, sexualidades e identidades se reconocen públicamente como LGTBI+ o disidentes a la heterosexualidad, contribuyen a

que en ella se activen procesos de oposición a la presunción de heterosexualidad respecto de quienes integran la escuela (flores, 2008). Específicamente, esto se manifiesta en sus discursos y accionar pedagógico cotidiano.

Asimismo, esta oposición se ve mediada por la afectación (Ahmed, 2015) que la docente señala sentir respecto a su propia sexualidad y expresión de género en la escuela. En consecuencia, estas afectaciones que se experimentan con otros y consigo misma en la cultura escolar, activan en Valeria procesos de oposición a los discursos que buscan vigilar, normalizar y categorizar a los sujetos según su sexualidad y/o género (Foucault, 1976, 1988). Aquello se refleja en la siguiente cita:

con respecto a mi figura, por ejemplo, como profe disidente, en ese momento no se daba, cachai [haciendo alusión a sus primeros años en la escuela]. Yo en ese momento tenía un compañero y fue una relación súper larga, entonces tampoco tenía como ese cuestionamiento, pero sí en la defensa de mis estudiantes disidentes, cachai, porque siempre eso ha sido como mi discurso, sin serlo yo en ese momento, cachai. Entonces eso también fue una cuestión como no de hace tantos años y eso también fue paulatino, pero se ha dado siempre el tema en mis clases, porque es un tema que está profundamente asociado con el romper esquemas, ya sea a partir de la experiencia de las prácticas, o sea de la apariencia con la que uno ve las prácticas.

(Co-análisis, 02/08/2022)

Lo que Valeria denomina como “defensa de mis estudiantes disidentes” y su tematización en clases, refiere al encuentro de la propia subjetividad crítica a la heteronorma con el deseo de resistir a las consecuencias de ella en la escuela. Este encuentro tiene impactos en sus modos de pensar y actuar pedagógicos (Ball & Olmedo, 2013; Zembylas, 2007b). En ello, también se despliegan “riesgos” al momento activar procesos de resistencia que buscan romper los códigos de la ideología escolar, mediante lo que Valeria llama “romper esquemas” en sus clases. En este sentido, es posible reconocer cómo la propia sexualidad de la docente —disidente a la heterosexualidad— actúa como un espejo con los/las estudiantes.

El vínculo relacional entre la docente y sus estudiantes tiene el potencial de afectar las propias prácticas pedagógicas de Valeria. Esto implica que la tematización de la disidencia sexual en sus clases sea propiciada por la vulnerabilidad mutua que la docente logra reconocer entre su habitar sexual disidente y el de sus estudiantes. Asimismo, esto

implica una lectura empática de su propia biografía que fluye entre los límites inestables del etiquetamiento sexual, con la biografía de sus estudiantes (Zembylas, 2007b, 2013).

Este vínculo relacional de afectación con el otro, Valeria lo traslada a su discurso pedagógico en clases. Dicho traslado expresa cómo su comprensión a las etiquetas identitarias sexuales y de género se infiltra en sus prácticas pedagógicas cotidianas para cuestionar la rigidez que dichas etiquetas implican para vivir la sexualidad, el cuerpo o el deseo. En consecuencia, el examen e interrogación de sí misma se traslada hacia el fomento de un ejercicio crítico de la sexualidad, el género y cuerpo que Valeria busca promover en sus clases. Ejemplo de estos ejercicios críticos se aprecia en la siguiente narración:

Disidencia sexual es sinónimo, yo creo que, en ese sentido para mí personalmente, es como un sinónimo de escapar de la norma, cachai, independientemente que yo no me calce con algunas etiquetas, cachai, porque siento que eso es como salirte de una casilla para entrar en otra también, súper rígida, en algunos sentidos. Y que carga con mucho estereotipo, entonces a los cabros, por lo menos dentro de las clases, ya sea en el discurso, digamos, de contenido crítico o análisis, las preguntas claves son, por ejemplo, por qué es importante esta etiqueta, qué significa, cachai, es necesaria, o hay otros valores, tal vez, más fundamentales que son, en donde, a lo mejor está bien hacerse esas preguntas, cachai, pero de verdad no se nos tiene que... ir toda nuestra energía a tratar de etiquetarnos o, a lo mejor, en valores que sean más trascendentales, por ejemplo, no sé, a diferencia de que yo sepa si tú eres gay, bisexual o todas estas categorías que van cambiando por lo demás, todavía hay muchas en discusión. Pero tal vez es más importante evaluar qué tipos de relaciones tenemos, independientemente con quién las tenemos, cachai.

Ahora bien, el reconocimiento crítico de la propia sexualidad (disidente a las etiquetas) y al uso del lenguaje para identificarse o a ser reconocido implica, en Valeria, ciertas acciones que estratégicamente apelan a tránsitos de visibilidad e invisibilidad sexual. Específicamente, el no querer ocupar el *closet* o salir de este en su discurso pedagógico desde una etiqueta de sexo/género particular, incluso la de “disidente sexual”.

Los tránsitos de visibilidad e invisibilidad sexual implican la movilización de un lenguaje fronterizo en los que su sexualidad y expresión de género es visibilizada desde una fuga identitaria constante. Dicha fuga implica, en su relato, el resistirse a realizar una enunciación explícita frente a estudiantes, profesores/as o directivos como persona disidente sexual o persona no heterosexual (LGBTI+). Como también, el evitar tener que ocupar al *closet* como un espacio de seguridad para esconder su sexualidad en la escuela

(Catalán, 2018). En Valeria no existe un momento “hito” en su trayectoria escolar que de cuenta de episodios específicos en los que se haya “salido del closet” voluntaria o involuntariamente frente a los demás.

El “salir del closet” con una determinada identidad sexual (incluso la de “disidente” que ella constantemente utiliza) es la frontera que Valeria busca evitar en su actuar y decir en la escuela. Esto, con el fin de evidenciar su propia concepción de la sexualidad y género de manera fluida, no determinada o fija. Sin embargo, esta posición crítica a la figura del *closet* y a las etiquetas sexuales es reconocido durante los co-análisis de las entrevistas como parte de un proceso improvisado e impulsado en los inicios de su trayectoria docente en esta escuela. Lo anterior se aprecia en la siguiente narrativa:

para mí al principio fue como intuitivo, pero también como rehuendo un poco, porque quizás no sabía cómo enfrentarlo. Pero después, con todo lo que yo fui aprendiendo, con el aporte del feminismo y la filosofía en ese sentido y además esta triangulación tan bonita con la educación, creo que paso a ser una estrategia, pero eso fue un proceso. Al principio creo que me salió nomas porque me resultaba seguramente cómodo, por un lado, pero, por otro, de verdad no sabía cómo lidiar con eso [...] pero luego me resulto entretenido, además, por lo que yo misma hacía en clases con mi posición política, con la religión. Pero luego también llegué a esa conclusión, porque al principio eso de entrar y salir del closet era algo que no me gustaba mucho, porque de hecho que, he conocido a personas con tener muchas características, que se identifican como disidentes y eso engloba todo lo que son ellos y eso a mí me gustaba, porque encontraba que la sexualidad es una parte, pero que no puede opacar todo el resto de lo que tú eres [...] y luego sentí que era una muy buena estrategia porque yo no quería ser etiquetada así, por ejemplo, cuando yo supuestamente era heterosexual, tampoco esa era mi etiqueta, como... hola colega soy heterosexual.

(Co-análisis, 02/08/2022)

Asimismo, el uso de un lenguaje fronterizo en términos de visibilidad sexual es una posición en la que se transmite cierta comodidad por parte de Valeria, ya que su aprendizaje y utilización es rescatado desde su propia historia de vida. Al respecto, el lenguaje fronterizo es identificado desde aquellos momentos en los que su cuerpo ha sido percibido desde un desajuste con las expectativas binarias de género en entornos familiares o de amistad fuera de la escuela. Lo anterior se evidencia en la siguiente narración:

Yo no lo explícito como una categoría en mí [disidencia sexual], pero sí, tampoco me excluyo, cachai. Tengo ahí un juego, como yo te decía, un juego con el lenguaje, que incluso lo tengo con mis colegas, en donde yo creo que y me llama la atención, porque al principio yo lo hacía como un juego, pero en verdad yo siento que hay muchas personas, por ejemplo, yo tengo colegas que nunca en su vida a mí me han preguntado si tengo pareja, cachai. Es solo para

no cagarla, yo creo, cachai. Porque yo creo que, obviamente se me puede notar la diferencia entre, porque además yo tampoco, no pude decir si es que he tenido compañeras mujeres, tampoco soy una lesbiana o en ese momento que haya tenido una relación lésbica que sea, por ejemplo, muy femenina, entonces yo incluso cuando tenía pareja, o sea, compañeros hombres, cuando era más chica, el resto ya pensaba que yo era lesbiana, solamente porque no soy muy femenina, cachai, entonces es una huevada que para mí no es novedoso tampoco [...] Entonces eso mismo yo lo he, digamos, lo he, no sé, como explicitado en mis dinámicas, tanto con los estudiantes como con los profes, porque a veces hablo de ex que son hombres y a veces de mujeres, entonces los cabros... y para los cabros no es tema en verdad. Yo siento que eso es más tema para mis colegas y los de más confianza, obviamente, sí me preguntan y no tengo ningún problema con responder, pero no es como la figura... que yo ande, digamos, con esa bandera explícita.

De estos extractos se evidencia cómo la propia biografía implica un aprendizaje (hooks, 1994) que permite desplegar el uso de un lenguaje que se fuga de las etiquetas sexuales, lo que da cuenta de una estrategia de oposición y resistencia a las formas de comprender la sexualidad de manera estable y fija en el tiempo. Sin embargo, la resistencia a ocupar una clasificación sexual de manera visible puede dar cuenta, también, de una estrategia de sobrevivencia y de gestión de la propia identidad en la escuela. En una investigación anterior centrada en las experiencias de docentes gays y lesbianas se identificó que, en ocasiones, estos docentes censuran y silencian su sexualidad de manera pública en las escuelas debido a que el territorio que se podría llegar a habitar fuera del *closet*, es un territorio que ya está discursivamente construido y delimitado por las representaciones, estereotipos y estigmas existentes hacia la homosexualidad y que entran en tensión con las expectativas del rol docente (Catalán, 2018). Por lo tanto, el visibilizar una etiqueta sexual no heterosexual implica asumir una posición identitaria previamente construida. En consecuencia, dicha posición preexistente dejaría un escaso margen de libertad y de autonomía en la construcción identitaria del individuo. En el caso de Valeria, dicho margen limitante es lo que se busca resistir.

En este sentido, la docente moviliza discursos de fuga a los límites anclados en el par binario heterosexual/(homosexual)lesbiana. La docente busca la construcción de nuevos significados de manera autónoma respecto de su propio cuerpo. En ello, la docente evita tomar una posición desde una categoría sexual o de género establecida y fija. Ella renuncia al ser nombrada o a nombrarse para ser inteligible (Butler, 1997a). Por lo tanto, hay un intento de crear una propia inteligibilidad identitaria, tal como ella misma señaló en algún momento de las entrevistas, en “sus propios términos”

Sin embargo, la docente hace una delimitación respecto a su vida pública y privada en la escuela. Lo privado se mantiene en tensión cuando refiere a su propia sexualidad u orientación del deseo. La división de una vida pública/privada refleja límites autoestablecidos que pueden ser o no traspasados a través de la docencia, lo que, al mismo tiempo, tiene consecuencias en la utilización del lenguaje fronterizo que ella ha hecho sobre sí misma. Reflejo de estas tensiones entre lo público y privado es la siguiente cita:

en general yo soy reservada, pero si tú me lo preguntas directamente, probablemente te lo responda, cachai, no tengo ese problema, pero no me visibilizo, digamos, con una etiqueta, digamos, puntual en este caso. No sé. Yo no digo, bisexualidad o pansexualidad, porque además también son conceptos que además hemos entrado en debate de qué tan rígidos son, cachai, que también ahí dentro hay un debate. Pero no tengo ningún problema o yo no cambio mi actitud y no trato de ser más femenina, ponte tú, no, no tengo ninguno de esos rollos y trato de hablar siempre de una manera más genérica, entonces es algo como explícito, pero que yo no indago en detalles, a lo mejor de mi vida. Como decir, en este momento yo estoy... no, pero sí, obviamente no tengo ningún problema con hablar del tema y si me preguntan en términos generales, decir, ah sí, he tenido compañeros y compañeras, cachai, no tengo ningún problema, pero decir, ahora en este momento, no, porque eso es como parte de mi personalidad, digamos, pero... de mi vida privada en este momento.

Estos discursos fronterizos o tensiones entre la visibilidad e invisibilidad de ciertos aspectos identitarios de Valeria no es algo que se relacione exclusivamente con su sexualidad o expresión de género, sino más bien, forman parte también de los ejercicios pedagógicos en los que ella ocupa a su cuerpo y subjetividad como un recurso para el aprendizaje crítico de las etiquetas identitarias (políticas, sexuales, de clase, religión, entre otras). Lo anterior queda reflejado en la siguiente cita:

pero sí, yo he visto que, por ejemplo, algunas cosas puntuales, por ejemplo, como la postura política, cachai, en el sentido del partido político o de mi pensamiento, cachai, que, en este caso, es mucho más libertario, se me nota también, cachai, en el discurso. Lo mismo en términos de la fe, también me preguntan siempre eso, así como... ya, pero usted cree en Dios o no, y claro, yo juego bastante a eso también, como para que indaguen sobre los agnósticos, los ateos, cachai, pero obviamente, es evidente que no tengo una convicción de fé, digamos. Pero no sé si entro en eso tan explícito, porque muchas veces, que con los estudiantes lo discutimos también, se subjetiviza tus discursos o no tus discursos, sino que el enfoque que les das a esos contenidos, que yo trato de pasearme por diferentes puntos de vista para que ellos también entiendan que no siempre tienes que tratar de convencer al otro, sino que tratar de ver las cosas de diferentes perspectivas.

En síntesis, en este subapartado es reconocible el cuestionamiento a las producciones discursivas de lo considerado como “válido” y “normal” en términos de sexualidad y género (heterosexualidad), y a su par opuesto, el homosexual/lesbiana, bisexual, transexual, pansexual o cualquier otra identidad de sexo/género (Butler, 1990; Foucault, 1976). Frente a estas últimas figuras, la producción de subjetividad en Valeria expresa una búsqueda de fuga y cuestionamiento explícito a las producciones discursivas ancladas en pares binarios normal/anormal; fijo/inestable; LGTBI+/disidente. En definitiva, se renuncia a enunciarse y a ser reconocida desde una categoría identitaria. Esto refleja el intento de resistir a una comprensión de la sexualidad de manera esencialista. Asimismo, se evidencia una resistencia al habitar un espacio identitario previamente ya construido ligado a una identidad sexual no heterosexual específica (Guasch, 2000), lo que refleja también que la identidad LGTBI+ y la identidad docente se perciben como figuras mutuamente opuestas e, incluso, excluyentes una de otra.

Síntesis General

En este caso se realizaron mapeos a las distintas asociaciones discursivas-emocionales que contribuyen a explicar la construcción de procesos de subjetivación que expresan resistencia a la reproducción de sexismo y heteronorma escolar por parte de la docente. Asimismo, en las citas expuestas desde las entrevistas y su co-análisis se identificaron, en parte, las prácticas y discursos de la cultura escolar que inciden en el desarrollo de resistencias pedagógicas. En síntesis, la construcción de resistencias anti-heteronormativas en el caso de la profesora Valeria, se explican por las siguientes razones:

1. La escuela es percibida como un ente alineador de cuerpos y subjetividades. Por tanto, resistir a ello implica buscar una orientación pedagógica diferente respecto a la dirección que busca delimitar la institución escolar. De esta forma, las condiciones contextuales de la escuela no solo hacen posible al sujeto, sino que intervienen en su formación y orientación (Butler, 1997a). En este proceso, la propia sexualidad es un elemento problemático que necesita constantemente ser gestionado por la docente debido a las características que la condicionan en esta escuela.

2. Las percepciones de mayor apertura social frente a los discursos feministas y de las expectativas de género (masculino-femenino) se tensionan al interior de la escuela. El campo de posibilidades de acción e influencias hacia la organización escolar se percibe limitado, como parte de un trabajo individual y menos colectivo.
3. El aula se transforma en un espacio privilegiado para resistir a la vigilancia y alineación que promueve la escuela. Esto debido al mayor control y autonomía que la docente puede ejercer en dicho espacio. Las características de vigilancia y control que ejerce la escuela son negociadas desde el quehacer pedagógico y las dinámicas internas de clases. Sin embargo, estas negociaciones cotidianas refuerzan la división entre escuela y aula; sexismo-heteronorma/resistencia; reproducción/oposición, control/liberación; vigilancia/autonomía.
4. La posición de resistencia en Valeria se expresa en convicciones éticas hacia la enseñanza, hacia el entendimiento de la sexualidad y a partir de la crítica a un orden sexista y heteronormativo de la escuela. Lo que hace Valeria en la escuela, no tiene que ver con “incluir” temas o contenidos LGTBI+ en sus clases de manera sistematizada desde el curriculum, sino más bien, corresponde a una práctica ética que revisa los efectos y riesgos de la normalización identitaria desde su propio cuerpo y el de sus estudiantes. Para realizar esto, se deben constantemente realizar inversiones intelectuales y emocionales que permitan encontrar su justificación pedagógica. Este tipo posicionamiento y práctica queda encapsulado al aula. Sus resistencias no tienen un correlato con acciones institucionales concertadas de inclusión LGTBI+ en la escuela o en el trabajo curricular con el resto de los/las docentes. Por tanto, las posibilidades de impacto en la transformación del orden cultural de la escuela se perciben como menores. Estos cambios son identificados en las relaciones de trabajo con los pares docentes y a las posibilidades de enseñanza propias.
5. La influencia de las políticas educativas inclusivas y el curriculum están prácticamente ausentes en las reflexiones que explican el posicionamiento docente, las convicciones de enseñanza, intereses personales y justificaciones pedagógicas. La ley se invoca a modo genérico como fuente de castigo y sanción

hacia conductas sexistas y heteronormadas de adultos en la escuela. Esto permite reafirmar que las normativas educativas inclusivas, como la circular 0768 o el documento “Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” (Mineduc, 2017) no llegan a implementarse desde el trabajo pedagógico de manera intencionada y, al mismo tiempo, han tenido escasa socialización con los/las docentes.

6. El feminismo se rescata como un conjunto de saberes que permiten construir un posicionamiento ético y un horizonte de posibilidades en la enseñanza centradas en cuestiones tales como la crítica a los binarismos, los usos identitarios de la sexualidad, los cuidados y al desarrollo de una pedagogía que se define como “amorosa”. Asimismo, los saberes feministas permiten dotar de significados a la identidad profesional. Sin embargo, la influencia de estos saberes es puesta en práctica de manera reflexiva, cuidadosa y constantemente negociada en el entorno escolar. Dichas negociaciones cotidianas son interpeladas por la pretensión de neutralidad que se busca proyectar, en ocasiones, desde los discursos y acciones pedagógicas.
7. La tensión entre la división público/privado está presente en el quehacer escolar cotidiano. Lo privado tiene que ver con la propia sexualidad y expresión de género en la escuela. Lo público es la crítica a las etiquetas identitarias y sus usos. Esta última crítica es socializada en la enseñanza, pero sin autoexponerse en el discurso pedagógico. Igualmente, esta tensión entre lo considerado público/privado, también ligado a lo que se puede decir y hacer, viene dado por un aprendizaje exhaustivo de las características internas de la escuela y de quienes la integran. Por tanto, se aprende a actuar dentro de la escuela a medida que se reconoce el lugar que se ocupa en ella y a lo que se espera de uno como docente.
8. Lo que en principio de la trayectoria docente resulta incómodo o problemático, a medida que se conoce y se entiende, se vuelve familiar. Como Valeria señaló en un momento, “se aprende a convivir”. Por lo tanto, el conocimiento y la familiaridad de las dinámicas internas de la escuela, los discursos que la sostienen y las normas que le dan sentido, permiten buscar “orientaciones” como señala Ahmed (2019) para habitar de mejor manera, o con mayor autenticidad, las

propias convicciones personales que entran en tensión con la institución escolar. El conocimiento de la escuela y la familiaridad que se logra construir en ella no es algo dado, sino que implica un trabajo cotidiano configurado por distintas acciones de reflexión, de crítica, de rechazo y de esperanzas de cambio.

9. Habitar la escuela de manera “habitable” y “cómoda” implica la elaboración de discursos fronterizos que transitan entre la visibilidad e invisibilidad sexual. Estos discursos tienen que ver con lo que ya es conocido por la docente, con lo que resulta familiar desde su propia biografía. Por lo mismo, se evita asumir una posición identitaria sexual de carácter fija de manera pública. Esto se rescata de lo experimentado en la historia de vida (hooks, 1994). Se actúa desde lo que ya es “conocido” por el sujeto. En consecuencia, la relación privado/sexualidad; público/pedagogía es una relación difícil de desarmar y, quizás, se vuelve en una estrategia para mantener el puesto laboral.

II. RESISTENCIAS A LA HETERONORMA ESCOLAR

Para responder el segundo objetivo específico de la tesis: “Caracterizar las acciones pedagógicas de resistencia a la heteronormatividad en las escuelas”, se propone una caracterización de dichas resistencias a partir de tres ejes teóricos:

1.- Eje teórico de relaciones de poder. Desde una perspectiva foucaultiana, se caracterizan las resistencias pedagógicas que movilizan apropiación y resistencia a las relaciones de poder/saber hacia distintos ordenes discursivos que circulan en las escuelas.

2.- Eje teórico performativo. Desde las ideas de Judith Butler sobre la agencia performativa, se caracterizan los discursos que buscan transgredir y cuestionar los silencios heteronormativos en la escuela como expresiones de resistencia pedagógica.

3.- Eje teórico de ensamblaje: Desde la idea de ensamble, que se retoma de las propuesta de Deleuze y Guattari y que movilizan distintas autoras postcualitativas y feministas utilizadas en el marco teórico (St. Pierre, 2011; Youdell, 2011), se realizan mapeos respecto a cómo se articulan las emociones que circulan entre los cuerpos de docentes y estudiantes, con los espacios y relaciones de poder en las escuelas y lo efectos que estas articulaciones tienen en la producción de resistencias a la heteronormatividad escolar.

1. RESISTENCIA: Conocimiento/Poder y Acción Pedagógica

La subjetividad de los actores escolares expresa, tal como indican Ball y Olmedo (2013), las posiciones de resistencia o de *cuidado de sí mismos* que los sujetos construyen en medio de tensiones vinculadas a las condiciones estructurales y discursivas que regulan y producen su práctica diaria. Al retomar estas ideas, se analizan aquí las maneras en que circula el conocimiento, sus relaciones con el poder y sus apropiaciones con el fin de resistir a las expresiones de heteronormatividad en la escuela. Para ello, las ideas de Foucault (1987) respecto a las relaciones de poder-saber, en el *volumen 1 de la Historia de la Sexualidad*, permiten identificar desde los datos producidos con el caso del profesor Tomás y profesora Valeria, el cómo las relaciones de conocimiento y poder que circulan en cada una de sus escuelas, producen respuestas de apropiación y resistencia en ambos (Foucault, 1988). Desde una perspectiva foucaultiana, poder y conocimiento tienen un efecto de respuesta. El poder es productivo (Foucault, 1976, 1988).

CASO 1: TOMÁS

En el caso del Profesor Tomás, las respuestas al poder son locales y expresan tensiones, luchas y resistencias a diversos ordenes discursivos que se inscriben en su propia práctica cotidiana, como también, en las prácticas escolares. Al respecto, los datos producidos en el trabajo de campo muestran que los discursos neoliberales inciden en la formación de un sujeto docente inserto dentro de una lógica de medición y competencia. Dichos discursos no son resistidos a modo de oposición por Tomás, pero sí se moviliza una crítica que busca hacer vínculos entre los discursos neoliberales que regulan la escuela desde lógicas estandarizadas, con la necesidad de incluir socialmente a todos sus estudiantes, incluidos también, a quienes sean o potencialmente se reconozcan como personas LGTBIQ+. A continuación se presentan dos expresiones de resistencia del profesor Tomás en las que se movilizan relaciones de conocimiento y poder desde su posición como encargado de convivencia y, a partir de las cuales, se busca incidir en la transformación institucional de la escuela con el fin de mover los límites de la heteronormatividad: a) La conexión de discursos escolares en disputa, b) El *dureo*: gestión *queer* de la convivencia escolar.

a. La conexión de discursos escolares en disputa

Tomás señaló en distintos momentos de la investigación, que su posición como encargado de convivencia escolar le ha permitido elaborar una lectura interpretativa particular hacia

el sistema escolar. En dicha lectura, reconoce tensiones y disputas entre los discursos de las políticas educativas inclusivas y los procesos de medición, estandarización y rendición de cuentas que rigen el funcionamiento de las instituciones escolares que perciben recursos públicos en el país.

Ampliando lo anterior, Tomás moviliza una reflexión en la que se expresan ideas respecto a que en el sistema escolar chileno circularían objetivos en disputa en base a, por un lado, las orientaciones de atención a la diversidad presentes en las políticas educativas inclusivas y, por otro lado, las regulaciones que enmarcan el funcionamiento del sistema escolar chileno basado en mecanismos de control y presión hacia la gestión de un “buen” desempeño de las escuelas en las pruebas estandarizadas y en los procesos de rendición de cuentas que realizan diversas instituciones estatales externas a las escuelas. Algunas de estas instituciones externas son la Agencia de la Calidad de la Educación, la Superintendencia de la Educación o la Corporación Municipal de Educación (CORESAM).

Durante las entrevistas, Tomás realizó constantes críticas al sistema escolar chileno respecto a cómo estas disputas discursivas se materializan en la priorización de decisiones tanto a nivel organizacional como pedagógico en las escuelas. Tales decisiones estarían orientadas a favorecer el desempeño académico de los/las estudiantes en las pruebas estandarizadas (SIMCE). Según Tomás, aquellas decisiones se realizan en las escuelas con el fin de lograr cierto grado de control interno sobre la categorización resultante que realiza la Agencia de la Calidad de la Educación hacia las instituciones escolares, a partir de los resultados cuantificados de las pruebas SIMCE, junto también, con otras mediciones adicionales. Por tanto, desde su perspectiva, los discursos de las políticas educativas inclusivas tienen menos poder para ser implementados en las escuelas. Lo anterior, se debería a las presiones externas e internas por gestionar “buenos” resultados en las pruebas estandarizadas y por la necesidad de favorecer procesos de mejora institucional en las distintas mediciones a las que se ven sometidas las escuelas públicas.

En consecuencia, desde su posición como encargado de convivencia escolar, Tomás reconoce que los procesos de medición, estandarización y rendición de cuentas son estructuradores de las decisiones que se toman en las escuelas, llegando incluso a sobreponerse o a eclipsar los propósitos de las políticas de inclusión escolar.

Cuando toca SIMCE, el colegio funciona para esos resultados de esos cabros y esos resultados son meramente curriculares. Pero eso refleja finalmente como se ve parcelado el conocimiento... la adquisición de contenidos curriculares, con un clima de aula, con relevar el autoestima de los estudiantes y la disposición de los estudiantes a ese aprendizaje, y entender que todos los estudiantes son diversos y tienen habilidades y necesidades diferentes, eso a la chuña no más, o sea como qué no es importante, si lo que está importando y lo que prima para nuestro sistema y a lo que le están tirando todas las fichas las comunidades educativas es poder tener puntajes para poder subvencionar tu pobre escuelita que funciona a través de la subvención que le dan esos puntajes. Entonces claro, o sea, tenemos normativas muy buenas, pero...

Sin embargo, en Tomás no hay una posición explícita de oposición y resistencia a los mecanismos de medición, estandarización y rendición de cuentas. Sino que hay una lectura crítica respecto a cómo estos mecanismos son interpretados e implementados, especialmente, por los/las docentes de aula. En las entrevistas, Tomás señaló que los propósitos de las políticas de inclusión escolar se deberían alinear con los procesos pedagógicos que son medidos por las pruebas estandarizadas (SIMCE). Para ello, según Tomás, existen ciertas condiciones que los/las docentes deberían relevar en sus aulas, tales como el establecimiento de un clima adecuado para el aprendizaje, basado en el reconocimiento y el respeto a las orientaciones sexuales diversas de los/las estudiantes. Dichas condiciones serían claves para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos y que tributen al buen desempeño académico del estudiantado en las pruebas estandarizadas.

Asimismo, Tomás señaló en las entrevistas, que los/las docentes en general no logran elaborar dicha interpretación o vínculo que él realiza. Esto debido a que el foco del trabajo docente se encuentra ligado a la implementación curricular que, comúnmente, se entiende como desconectada de los propósitos presentes en las normativas y políticas educativas inclusivas elaboradas por la Superintendencia de la Educación y el Ministerio de Educación.²⁵ Adicionalmente, dicha falta de conexión, Tomás la explica debido a que el peso de las evaluaciones a las que se ven sometidas las escuelas públicas en Chile se basa en los resultados obtenidos por los/las estudiantes en las pruebas estandarizadas (SIMCE). Estas pruebas evalúan la apropiación de contenidos y habilidades curriculares que, según Tomás, no se relacionan explícitamente con las orientaciones de las normativas y políticas inclusivas, como por ejemplo, desde la existencia de contenidos

²⁵ En alusión a la circular 0768/812 y el documento Orientaciones para la Inclusión de estudiantes LGTBI+.

curriculares explícitos alusivos a la diversidad sexual y de género en las asignaturas escolares evaluadas por el SIMCE.

Por último, otro factor que favorecería esta desconexión entre los discursos de las políticas educativas inclusivas y su incorporación en las prácticas pedagógicas por parte de los/las docentes, es la ausencia de procesos de deliberación al interior de las escuelas respecto a los objetivos y propósitos de las políticas educativas de inclusión. En sus palabras, la suma de todos estos factores impactaría en que los/las docentes tengan dificultades para llegar a realizar los vínculos que él mismo reconoce realizar. Estos vínculos establecen una relación causa-efecto entre la implementación de las políticas de inclusión escolar a través de prácticas pedagógicas seguras y afirmativas, las que tendrían como efecto un “buen” desempeño académico de los/las estudiantes en las pruebas estandarizadas.

si tú tienes estudiantes que cada vez más se identifican como parte de la comunidad de la diversidad sexual o sí, como para poner un ejemplo más concreto, obvio que también hay un docente que quizás no ha podido meterse tanto y si ve o si hace este mapeo general de los cursos que está teniendo y dice, bueno, yo tengo tantos estudiantes que no son heterosexuales y, por tanto, yo sí tengo que relevar en el currículum por un tema de que, no sé, el indicador de desarrollo personal y social son evaluados y, por tanto, que un estudiante venga contento a mi clase, implica que el aprendizaje va a ser mejor, no sé, obviamente los profes, no sé si hacen esta vuelta, pero tampoco juzgo a los profesores, porque muchas veces estas vueltas también tienen que ser propiciadas, o sea estas reflexiones tienen que ser propiciadas por otros espacios o desde el cuerpo directivo.

Por tanto, Tomás moviliza una intencionalidad dirigida a construir conexiones entre los discursos neoliberales que están presentes en los procesos de medición, estandarización y rendición de cuentas que regulan las escuelas públicas, con los discursos e intenciones que él logra reconocer a partir de las políticas educativas de inclusión LGTBI+. Estas conexiones son elaboradas por Tomás desde su posición y herramientas disponibles como encargado de Convivencia Escolar, con el fin de impulsar procesos que permitan intervenir y asegurar un mayor control de su escuela en los Otros Indicadores de la Calidad Educativa²⁶ medidos por la Agencia de la Calidad de la Educación. Estos

²⁶ Los Otros Indicadores de Calidad Educativa corresponden a “un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento de manera complementaria a los resultados en la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje. Así, estos indicadores amplían el

procesos de intervención son la ventana de oportunidad que reconoce Tomás para *durear* o insistir en el establecimiento de puentes entre estos dos discursos que él identifica como “desconectados” por parte de los/las docentes, por un lado, las políticas educativas inclusivas y, por otro, los procesos de evaluación curricular estandarizados.

Estamos entendiendo (en la escuela) que el desarrollo de los cabros chicos no es solamente de la adquisición de conocimiento, cierto, sino que también el desarrollo igual tiene que ver con algo personal y social, ya, que tiene que ver, con cómo yo me empiezo a relacionar con mis pares y cómo me prepara también la escuela para vivir en sociedad. Y ahí también empezamos a hacer estos cruces, así como ya, entonces hay que empezar a hacer acciones concretas en función de estos otros indicadores, pero que también estén en las mejoras de la escuela, entonces vamos uniendo este desarrollo personal y social en el plan de mejoramiento educativo y obviamente ahí en la dimensión de convivencia escolar propiamente tal (...). Esto tiene que ver con ser consciente, yo creo de... o el yo hacerme consciente también que podía ocupar todos estos instrumentos para finalmente poder formalizar no solo en el papel, sino que en la ejecución de las actividades, de las acciones (...) yo creo que fue como un poco desde mi cargo y desde el entendimiento como de este engranaje de los instrumentos de gestión, empezar ahí a *durear* y ponerme patuo.

Sobre la base de estos dos discursos, el primero, el tecnocrático o neoliberal como señala Armijo (2019) asociado a la competitividad escolar y el desempeño de la escuela en los mecanismos de medición, estandarización y rendición de cuentas y, el segundo, el “inclusivo”, asociado a los discursos de las políticas educativas de convivencia ciudadana e inclusión LGTBI+ y que se expresan en ideas como el reconocimiento; la seguridad; el desarrollo social-emocional; la representación LGTBI+ en la práctica pedagógica, ambos convergen en las reflexiones de Tomás para dar entendimiento a su posición y accionar como encargado de convivencia escolar dentro de su escuela.

Ambos discursos son la base que informan los juicios críticos y la toma de decisiones que él señala impulsar con el fin de llegar a impactar en la performatividad de su escuela en los procesos de medición, estandarización y rendición de cuentas. En definitiva, favorecer el desempeño competitivo institucional. Sin embargo, esta es una lectura que se percibe como personal o autónoma respecto a los mecanismos que regulan la calidad educativa del sistema escolar chileno y lo que realmente pareciera “importarles” a las escuelas y a sus actores para el aseguramiento de su funcionamiento dentro de un contexto de altas

concepto de calidad de la educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico” (MINEDUC, 2014).

presiones, mediciones y rendición de cuentas. Por último, esta convergencia de discursos permite pensar en las ideas de Foucault, cuando este señala que el sujeto se constituye al interior de relaciones complejas en las que el poder juega un rol constitutivo de su propia subjetividad y devenir. En este proceso, el sujeto se somete a las relaciones de poder/saber, pero también hay una resistencia a su determinación (Foucault, 1988). Al respecto, Tomás busca crear sus propios significados, interpretaciones y formas de pensar en la implementación de estos dos discursos regulatorios de la escuela: el neoliberal o tecnocrático y el inclusivo. Estas búsquedas de creación de significados y de su implementación en la escuela están delimitadas por los conocimientos que se tiene de ambos discursos y por su posición en la escuela como encargado de convivencia. Por tanto, tal como señala Youdell (2006a, 2006b), los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad.

b. *Dureo*: La gestión querer de la convivencia escolar

Tomás señaló que los instrumentos de gestión escolar son los lugares que él ha intervenido desde su posición, para movilizar, a través de ellos, sus convicciones y entendimiento respecto a cómo las políticas de inclusión educativa en materia de diversidad sexual y de género existentes en Chile pueden materializarse en la escuela. Estas formas de intervenir, las concibe como un ejercicio de insistencia o *dureo* (tal como se explicó en el capítulo 1 de análisis) en las que se infiltran sus propios deseos personales por intervenir la interrupción de heteronorma en la escuela. Los instrumentos que se intervienen desde este ejercicio de *dureo* corresponden al Plan de Mejoramiento Educativo (PME), El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar (PGCE) y el Reglamento Institucional.

Asimismo, la lectura de Tomás respecto a los discursos de las políticas de inclusión escolar y sus posibilidades de implementación a través de los instrumentos de gestión escolar son parte de un ejercicio de construcción de legitimidad y de organización de su trabajo como encargado de Convivencia Escolar. Esto se refleja en el siguiente extracto de las entrevistas:

esta posibilidad de levantar estas acciones como formativas, o sea nosotros les decimos acciones formativas o intervenciones formativas, dependiendo del tipo de actividad, o

sea, o de intervención, valga la redundancia, que llevamos a cabo, pero siempre las denominamos como intervenciones formativas. Claro, nacen desde esta perspectiva, quizás, un poco más desde la gestión, entendiendo... la categorización del SIMCE a nivel del puntaje, más allá de lo curricular (...). Entonces yo también como para ir amarrando esas cosas y para verdaderamente ejecutar lo que nosotros estábamos proponiendo, empiezo a agarrar esas mismas acciones que están y también para reducir como tiempos de trabajo, así como no voy a estar haciendo una cantidad de acciones en el plan de, no sé, en el plan de sexualidad, afectividad y género, y sin considerarla en el PME, que finalmente es lo que a mí me van a fiscalizar y supervisar va a ser el PME y el PME desde la perspectiva de la convivencia escolar tenía que tener estos otros indicadores de calidad.

Las formas de implementar o traducir las intenciones de las políticas de inclusión en la escuela es denominado por Tomás con distintos nombres en las entrevistas y observaciones etnográficas. Principalmente, ocupó títulos como “intervenciones formativas”, “acciones formativas” o “innovaciones pedagógicas” que él señaló haber ido formalizando en los instrumentos de gestión escolar, especialmente, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Nos referiremos de aquí en adelante a las formas de implementar los discursos de las políticas de inclusión escolar con el nombre más ocupado por Tomás en la investigación: “*intervenciones formativas*”.

Las intervenciones formativas se insertan en el Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela (PME). En su relato, estas intervenciones se conciben como un ejercicio de exploración pedagógica de carácter estratégico. Aquel carácter estratégico se debe a que Tomás ocupa los discursos de las políticas educativas inclusivas para impactar en lo que, según él, importa realmente en las escuelas. Esto es, la evaluación de los Otros Indicadores de la Calidad Educativa y la posterior categorización de la escuela ejercida por los mecanismos e instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

desde convivencia escolar están finalmente varios indicadores que hablan también de posibilitar al estudiante una trayectoria integral entendiendo su potencialidades, diferencias y necesidades, y se establecen desde estos indicadores de calidad, el tema de la autoestima, de la convivencia escolar, de la perspectiva de género y que tiene que ver también en cómo les estudiantes se sienten bien para poder, finalmente, llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

El conocimiento de las relaciones de poder que estructuran el funcionamiento de las escuelas públicas en Chile, a través de los mecanismos de medición y evaluación de la calidad educativa presentes en un conjunto de indicadores que establece la Agencia de la Calidad de la Educación —*Autoestima académica y motivación escolar; Clima de convivencia escolar; Participación y formación ciudadana; Hábitos de vida saludable;*

Asistencia escolar; Retención escolar; Equidad de género; y Titulación técnico profesional (Mineduc, 2014)— se traduce en una ventana de oportunidad para resistir a la heteronorma de manera productiva, movilizándolo el poder de estos discursos regulatorios ligados a los mismos mecanismos de evaluación, medición y rendición de cuentas. Esta oportunidad de resistencia se apropia, no es opositiva, de los discursos neoliberales y tecnocráticos que regulan la escuela.

Respecto a dicha apropiación, si bien uno de los Otros Indicadores de la Calidad Educativa habla de equidad de género en la escuela, este no hace alusión explícita a las diversidades sexo/génericas. Más bien, este indicador evalúa el logro académico equitativo (de manera binaria) entre hombres y mujeres en establecimientos mixtos del sistema escolar chileno y, para ello, fomenta en los/las docentes, la transmisión de expectativas de rendimiento académicas similares para ambos sexos (Mineduc, 2014). Por otro lado, el indicador de Autoestima académica y motivación escolar, hace referencia a la percepción y valoración de los/las estudiantes con el proceso de aprendizaje, el logro académico y a su capacidad de aprender (Mineduc, 2014). En dicho indicador tampoco hay una alusión explícita que promueva ideas respecto a cómo la vivencia personal de la orientación sexual o identidad de género de un estudiante puede afectar a estas percepciones, ni tampoco, en cómo las creencias de un profesor/a sobre la sexualidad o identidad de género de sus estudiantes pueden impactar en su logro académico. Estas son interpretaciones, que como se vio en el apartado anterior, Tomás dice realizar de manera autónoma y a partir de la cual se identifica una ventana de oportunidad para *durear* y ponerse *patuo*.

Este *dureo* o patudez de Tomás por torcer la dirección de los discursos regulatorios del sistema escolar brindan pistas respecto a lo que podría ser un ejercicio de praxis pedagógica *queer* (Britzman, 2002). Esto debido a que en este ejercicio de reapropiación de los discursos tecnocráticos que regulan la escuela, es posible reconocer cómo Tomás materializa sus convicciones éticas, sus experiencias y sus conocimientos de vida ocupando las posibilidades y discursos “legítimos” que tiene a su alcance para transgredir los silencios heteronormativos en cuanto a sexualidades y géneros LGTBIQ+ en la escuela. Son los propios discursos y condiciones que regulan el sistema escolar los que le permiten a Tomás abrir una oportunidad de falla e intervención a la reproducción de la heteronorma. Desde esta oportunidad de falla, él busca promover distintas intervenciones

caracterizadas por el fomento a la visibilidad de los discursos LGTBIQ+ en su escuela. Los silencios heteronormativos se impugnan. En ello, el uso de los discursos regulatorios que envuelven a la escuela otorgan legitimidad a la apertura de los silencios en cuanto a sexualidades y géneros, permitiendo así, la resistencia y transgresión a dichos silencios.

La impugnación de los silencios heteronormativos en la escuela se realiza a través de intervenciones formativas que se insertan en los planes de gestión escolar. Dichas intervenciones corresponden a una serie de talleres realizados por Tomás y/o por otros miembros del equipo de Convivencia escolar, tales como: el Taller de Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género; el Taller de Diversidad Familiar; La celebración de efemérides vinculadas a la diversidad sexual y de género; la creación de folletería con temática LGTBIQ+ para ser dispuesta en los diarios murales de la escuela, la realización de Recreos Entretenidos e Inclusivos, entre otras acciones. Particularmente, en los talleres, Tomás y el equipo de convivencia buscan impactar en el desempeño de los Otros Indicadores de la Calidad Educativa que son medidos por la Agencia de la Calidad de la Educación.

Como se aprecia en las notas de campo (ver escena 9), los discursos de las políticas de inclusión escolar son ocupados por Tomás con el fin de dar justificación y sustento de legitimidad a la existencia de estas intervenciones formativas que buscan impactar en el desempeño competitivo de la escuela en el mercado escolar. Así, las relaciones de poder entre ambos discursos, el tecnocrático-neoliberal (Armijo, 2019) con los discursos “inclusivos” convergen y se ven reforzados uno con el otro para producir justificaciones que permitan posicionar las intervenciones formativas que Tomás impulsa en la escuela. Igualmente, esta convergencia de discursos sirve para construir legitimidad ante la existencia de posibles escenarios de cuestionamiento provenientes de las familias y apoderados hacia los contenidos de dichas intervenciones. Al respecto, estos posibles cuestionamientos movilizan percepciones de vigilancia en Tomás, que se expresaron en repetidos comentarios durante las entrevistas y observaciones etnográficas. Frente a dicha posibilidad de cuestionamiento parental, los discursos “inclusivos” de las políticas de inclusión —y no el currículum— son la base argumental para hacer frente a potenciales resistencias de las familias.

Escena 9: Las auditorías externas

(Inv): Tomás cuenta que en las acciones formativas él lo que hace es aglutinar mucho del trabajo. Me cuenta un poco más sobre el PME y las acciones. Me cuenta que hay una acción que se llama “seguimiento socio familiar” y que ahí está presente todo el trabajo que hace el equipo psicosocial, en donde está todo el trabajo de seguimiento que se les hace a los estudiantes que están derivados a redes de apoyo, la activación de protocolos, las denuncias y finalmente el monitoreo de esos procesos que los lleva la dupla psicosocial. Les pregunto (a Tomás y la psicóloga) sobre algún tipo de fiscalización de esto, del PME, desde la Agencia de la Calidad de la Educación. Me cuentan que los “auditan” y que tienen fiscalización presencial a final de año, cuando se hace la evaluación del proceso y que las otras auditorías las hace CORESAM (Corporación Municipal de Conchalí de Educación, Salud y Atención de Menores), agregando (T): “a menos que nos hayan hecho alguna denuncia por alguna situación y que ahí viene la Superintendencia”.

(Inv): Les pregunto (a Tomás y a la psicóloga) si en estas evaluaciones externas ha existido alguna observación por las intervenciones ligadas a los talleres. Tomás me dice que no y bromea nuevamente, diciendo ¡y que tanto! Me dice que no, porque si un apoderado no está de acuerdo con esto, si no les parecen los contenidos, que claramente su respuesta va a ser (haciendo referencia a un evento que no ha sucedido) primero en conversar y argumentar que todo está enmarcado dentro de lo que es la Superintendencia o por la Agencia de la Calidad o por los indicadores de desarrollo personal y social. Acá me llama la atención que los referentes de legitimidad de Tomás son la institucionalidad de vigilancia a las escuelas y el SIMCE, no es el currículum. Agrega que, por ello, les comunicaría que no estaría incurriendo en ninguna falta y que, en ese caso, deberíamos conversar con la apoderada y ser más flexible para ver que el estudiante no participe. Todo esto en un escenario supuesto que no ha ocurrido en la escuela. Me cuenta que si hay cosas que no se resuelven en el colegio, ahí es donde los apoderados terminan acudiendo a la corporación comunal o a la Superintendencia, por estas “innovaciones pedagógicas” (hace un gesto de mueca y su voz adquiere el tono de palabreo). (N/C 05/08/2022)

Como se señaló anteriormente, las intervenciones formativas corresponden a una serie de talleres temáticos. Estos talleres se realizan en el horario de la asignatura de “Formación”. Dicha asignatura emerge como una propuesta que nace en la escuela para sustituir a la asignatura de religión y, en su reemplazo, apoyar al trabajo pedagógico de la asignatura de orientación por parte del equipo de Convivencia Escolar. Sin embargo, Tomás señaló que la asignatura de Formación aún está a la espera de ser “visada” por el Ministerio de Educación. Aquella asignatura está a cargo de un profesor específico en la escuela y en ella se abordan temáticas que Tomás definió como “valóricas”. En su explicación, durante las observaciones etnográficas, Tomás señaló que en la asignatura de Formación el profesor responsable de ella ve temas de “normalización de conductas” de los/las estudiantes en el espacio escolar, en la sala de clases, las normas e higiene personal.

Tomás comentó que en los bloques horarios asignados a la asignatura de orientación, por lo general, los/las docentes hacen “otras cosas” y que, por lo tanto, en la escuela surgió

esta idea de apoyar al trabajo docente que se debe realizar en dicha asignatura. En consecuencia, la asignatura de “Formación” sirve como un espacio que se puede “intervenir” con acciones formativas diseñadas por Tomás y por miembros del equipo de convivencia a partir de una serie de talleres en los que se abordan temáticas que permitan impactar en el desarrollo personal y social de los/las estudiantes contemplado en los Otros Indicadores de la Calidad Educativa y gestionar así el control del desempeño de la escuela en dichos indicadores (escena 10 de las notas de campo).

Los talleres se implementan en el primer y segundo ciclo de enseñanza básica, ya que corresponden a los

espacios habilitados para realizar las “intervenciones”.

Sin embargo, Tomás señaló que, en un principio, la intervención de la asignatura de Formación no fue pensada como una estrategia a ejercer de manera sistemática en la escuela, sino como una instancia de “apoyo” temporal por parte del equipo

Escena 10: “Las intervenciones”

(INV): Me cuenta un poco sobre cómo se fue construyendo esta propuesta. Me dice que un principio se dijo en el colegio de que iban a haber instancias de reflexión valórica para los estudiantes y que esta la iba a tener a cargo el equipo de convivencia escolar. Continúa diciendo “después llegamos y se formó un bloque protegido para trabajar y el año pasado llego este director nuevo y les dice que si se están haciendo cargo de un bloque, este tiene que ser todo el año”. Agrega que los “casaron” y que han tenido que estar ahí “inventando” cosas todo el año. Le pregunto si ello sigue hasta ahora. Me comenta que hay un profesor que se hace cargo de eso. Le pregunto si el nombre está ligado a formación ciudadana. Me dice que si, que quizás se puede ver de esa perspectiva, porque que “Felipe ve normalización”, agrega “como el tema de normalización tanto en el espacio escolar, la sala de clases, el tema de la convivencia, las normas, ve higiene también. Se va orientando con la priorización curricular de orientación, y que finalmente tienen orientación, pero en ese bloque de orientación los profesores hacen otras cosas y porque el bloque es súper corto” Le pregunto sobre los talleres, qué lugar ocupan en la organización de los cursos. Me cuenta que los talleres vienen a hacer parte de la formación en el desarrollo personal y social de los estudiantes, que aportan en ese desarrollo y que los integran en orientación en los cursos de primer ciclo con la asignatura de formación valórica del profesor Felipe, que son los espacios habilitados para que se puedan hacer las “intervenciones”
(N/C 05/08/2022)

de convivencia escolar (ver escena 10 de las notas de campo). Respecto a dicha posición inicial, Tomás señaló que con la llegada del nuevo director a la escuela, este les “obligó” a implementar de manera sistemática dichas intervenciones durante todo el año escolar. Aquel mandato ha tenido como consecuencia, el tener que explorar en estrategias y metodologías para mantener la continuidad de las intervenciones en el tiempo. Asimismo, tal necesidad, es la que se me fue transparentando durante las visitas a la escuela y en las

reuniones con los miembros del equipo de convivencia. Lo anterior, con el fin de apoyarles compartiendo estrategias metodológicas y sustento teórico para los talleres.

CASO 2: VALERIA

A partir de la lectura del trabajo de campo con la profesora Valeria, se interrogaron los momentos en los que ella señaló buscar incidir en la transformación institucional de su escuela, a las relaciones de poder heteronormadas y sexistas que ahí circulan, a las prácticas de saber/poder de otros actores escolares (directivos, docentes, apoderados, estudiantes). Para ello, se retoma la idea de una analítica del poder, el cómo este se ejerce, circula y sus efectos dentro de redes específicas de relaciones de poder (Foucault, 1976). En esta interrogación a los datos, algunas preguntas fueron, ¿qué relaciones de poder son identificadas para oponerse y resistir?; ¿de qué manera Valeria se resiste a los efectos del poder heteronormativo y sexista?; ¿operan estas resistencias a través de ella y/o de otros? Al retomar estas preguntas a continuación se presentan dos expresiones de resistencia de la profesora Valeria: a) la oposición al poder (heteronormativo y sexista) en la escuela; b) el saber/poder para resistir.

a. La oposición al poder (heteronormativo y sexista) en la escuela

Al retomar los datos producidos en las entrevistas, las relaciones de poder en la escuela en la que se desempeña Valeria se mueven en un campo de discursos en los que ella dice percibir que cada uno de sus integrantes tiene una posición y función específica a cumplir (estudiantes, docentes, directivos, equipo de gestión). Al respecto, Valeria, en distintas ocasiones, señaló sentirse excluida de espacios que son de su interés. Ejemplo de ello, es que nunca se le ha permitido en la escuela asumir el cargo de conducción del centro de alumnos o de liderar actividades que se relacionan con sus intereses personales, ligados al feminismo, tal como se refleja en las siguientes narraciones

Ahora, con este contexto, el centro de alumnos muñequado, cachai, no se hicieron las elecciones como correspondía, nunca me han dado un espacio, por ejemplo, a profesores como yo u otros más, que sean un poco más contestatarios para poder guiar el centro de alumnos, sino que todo un poquito arreglado, pero bajo la alfombra”

“Actualmente, hay un llamado a jornadas nacionales de educación no sexista, a lo cual me preocupa quién va a estar a cargo de eso, como que me preocupa siempre, quién va a estar a cargo de las cosas que me importan y que nunca me las dan a mí, por supuesto, como el día de la mujer, qué sé yo... una sarta de cosas, de jornadas, de sexualidad, que se la dan a religión, y así como para evadir los temas.

La circulación de las relaciones de poder que Valeria percibe en la organización de la escuela y la posición que ella tiene ahí, es respondido desde una búsqueda de impugnación y lucha a estas formas de poder. Quizás desde su relato no es posible reconocer la causa de las relaciones de poder que ella describe, pero sí sus efectos. En este sentido, la exclusión que percibe Valeria de determinados espacios, como el centro de alumnos de la escuela o su participación en actividades vinculadas a una educación no sexista y que, como profesora feminista, siente que puede aportar, no han sido un impedimento para que Valeria desarrolle otras acciones que buscan contestar a las relaciones de poder en su escuela. Un ejemplo de estas acciones, es el consejo y orientación que ella realiza cuando algunos/as de sus estudiantes le solicitan ayuda para poder disputar ciertas prácticas escolares sexistas y heteronormativas de la institución:

he confiado mucho o trabajo mucho también, en la confidencialidad dentro de mi sala de clase con los estudiantes, ellos saben que es un espacio de confianza y tampoco lo han, por lo menos yo no me he sentido traicionada nunca en ese sentido, porque ellos me preguntan, te hacen asesorar con respecto a las cosas. Yo les digo, bueno, si ustedes en el fondo, están en desacuerdo con esto, tienen que hacer el trabajo de analizar, por ejemplo, el manual de convivencia y métanse ahí a modificarlo, para eso está el Centro de Alumnos, tómense su espacio... con esas cosas se pueden pelear algunas situaciones, por ejemplo, del uniforme. Las chicas se quejaban de no querer ir con falda en invierno porque tenían frío y yo les decía, pero es lo más normal del mundo, tienen que luchar por esas cosas...en un colegio donde lo más importante era que ahí estaba escrito (en alusión al Reglamento Escolar) y, por lo tanto, la ley no se cambia.

Encontrarle un sentido a la búsqueda que realizan sus estudiantes con ella para el “asesoramiento” frente a situaciones como las expuestas en la cita anterior, es interpretado a partir de distintos puntos de vista por Valeria. Uno de ellos, es debido a la confianza y complicidades que ella promueve al interior de sus clases con sus estudiantes. Las complicidades se reconocen en el hecho de no sentirse “traicionada” por dar a conocer en la escuela su apoyo y consejo en la búsqueda de mecanismos que permitan canalizar las resistencias de los/las estudiantes hacia ciertas costumbres escolares. En este sentido, Valeria busca impulsar la acción de sus estudiantes hacia la interrogación de la cultura escolar, mediante el uso de mecanismos que ellos mismos/as puedan cuestionar, en este caso, el Reglamento Escolar. Las convicciones de Valeria se infiltran y se canalizan a través de sus estudiantes. Hay una complicidad que se ensambla. En ese sentido, las

resistencias a la cultura sexista y heteronormada no son exclusivas de Valeria, sino que se acoplan a las solicitudes de cambio y de transformación de sus estudiantes.

La presencia de prácticas heteronormativas y de control se esparcen en distintos lugares de la escuela. En el Proyecto Educativo Institucional, El Reglamento Escolar, la organización institucional y en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes. Como describe Foucault (1988), el poder está en todas partes, porque procede de todas partes. Ejemplo de esta extensión de las relaciones de poder en la escuela es la siguiente cita:

El estamento estudiantil para los chiquillos no es muy representativo, porque como yo te digo está bien manipulado desde el directorio, desde los profesores incluso. Y de hecho los cabros, las pocas cosas que me dicen a mí ponte tú, y a un profe más de historia, porque ellos piensan que somos más cercanos y con los que se sienten confiados, porque ellos explicitan su miedo a hablar de ciertos temas porque los profesores son de la vieja escuela y se los han dicho. De hecho, ha habido críticas profundas, pero no se formalizan. Lo que yo te comentaba de la profesora de biología, que les dijo que los hombres son más sexuales como por naturaleza y que por eso las chicas se tenían que cuidar, porque ellos casi que no podían luchar contra su composición biológica, algo así les quiso decir en clase, con respecto a sus vestimentas, a su vestido corto, a su polera ajustada. Y las cabras se erizaron, hay cursos más combativos, pero no se organizan en general.

Ahora bien, en la descripción de una escuela católica y con discursos que reproducen visiones sexistas, Valeria se describe a sí misma como integrante de un espacio que se resiste a modificarse en cuanto a la incorporación de orientaciones de las políticas educativas inclusivas LGTBI+. Esto se reconoce desde “el no hacer” de la escuela, lo que ha dado paso a situaciones de invisibilidad y de dificultades para abordar procesos ligados a la presencia de niños trans. Lo anterior, se inserta en un relato en que Valeria describe lo sucedido con un estudiante trans durante el año 2019. En este caso particular, Valeria señaló que tal estudiante vivía una compleja situación caracterizada por sus inseguridades personales respecto a visibilizarse o no en la escuela, las oposiciones de sus familiares cercanos sobre dicha visibilidad y la ausencia de protocolos internos que permitieran llevar a cabo este proceso.

Yo me acercaba principalmente más a ella, como para socializar, para que se sintiera más cómoda, casi siempre hago eso, pero con los estudiantes que a lo mejor no socializan mucho por timidez, como para integrarlos, pero más allá de eso, nunca nadie supo y de hecho, egresó vestida de chica, cachai... no hizo su tránsito formal, lo único que le permitieron de manera más amigable, era que fuera a clases con pantalón, con pantalón de tela, con buzo perdón, ni siquiera con pantalón, porque las chicas no usan pantalón, usan buzo. Pero se licenció vestida de chica, entonces... como para evitar problemas y todo el cuento, pero entonces no había y ahí es donde se trató de... bajo el cargo, este

compañero trató de formalizar un protocolo para eso y justo ese año fue su salida, entonces no alcanzó a hacer eso y eso no se movió, no se siguió tocando el tema.

La escuela es identificada por Valeria como un lugar que se resiste a los cambios respecto al acceder a determinadas solicitudes de modificación de prácticas escolares o a la actualización de documentos institucionales internos en base a las orientaciones de las recientes políticas educativas inclusivas, como por ejemplo, la circular para la inclusión de estudiantes trans 0768/812. Frente a ello, algunos docentes deciden irse, u otros, como Valeria, quedarse. También hay quienes buscan apropiarse de estas características resistentes al cambio para mantenerse en la escuela y acceder a ciertos puestos de trabajo con mayor jerarquía.

(V): es un colegio súper antiguo y que además, ponte tú, mi amigo era uno de los que estuvo en convivencia escolar antes e intento modificar muchas cosas, él con otra mentalidad por supuesto, si era profe de filosofía y orientador también, entonces él empezó a hinchar para que se actualizarán las cuestiones respecto a las diversidades, la ley de inclusión y ahí se empezaron a dar los puntos de tensión más brígidos, y finalmente se terminó yendo, porque me decía que estaba frustrado porque justamente el colegio se resiste y es como la vieja escuela de la sociedad en general, es muy hipócrita, de esto del cristianismo, de lo católico, de la gente bondadosa por fuera, pero por dentro era una cuestión... negacionista, una cuestión que bajo la negligencia del no hacer, permite que toda la otra violencia pase

(Inv): Pero ese año ya estaba en circulación la circular trans, 0768

(V): Sí, estaba, porque de ahí se agarró él. Y le dijo, porque el rector en ese momento tenía como ochenta y no sé cuántos años... el rector, cachai. Y a este loco (al encargado de convivencia escolar), el viejo le tenía muy buena... y este loco le decía que, ya no era una opción, no era su voluntad, ¡era una ley! y al viejo le costaba entender eso, pero como que estaba accediendo, pero otra chica que estaba postulando al puesto, digamos, de mi compañero, como que le llevaba las de abajo al señor para hacer lo que él quería y como ganárselo, y finalmente ella quedó en esos cargos y no se hizo nada, cachai.

En las luchas de Valeria y otros docentes presentes en sus relatos no hay una única fuente de poder. Las expresiones de conservadurismo y heteronorma se materializan en discursos presentes en los documentos institucionales, pero también, en las creencias que transmiten ciertos actores de la escuela, como directivos, docentes y las características de las familias de los/las estudiantes. Asimismo, dichas expresiones se esparcen en la escuela y tienen efectos en la forma en que esta se organiza y en cómo responden los/las estudiantes y docentes.

casi todos (estudiantes) son hijos de familias religiosas y además militares, en muchos casos, pacos, marinos, sobre todo, y van para eso también. Muchos de ellos aspiran a

llegar a eso también, entonces la familia militar acá está súper presente y eso hace que los cabros no sean muy sublevados ni muy rebeldes, pero dentro de las poquitas cosas que pedían, pidieron un par de veces cambios de uniforme o flexibilidad con ciertas cosas y no se les daban, cachai. Se les disfrazaba de una u otra cosa.

“el año pasado, el colegio está al lado del Congreso, fueron los otros colegios los que los pasaron a buscar, metiéndoles presión a los cabros para que se movilizaran, porque si no ellos les iban a pegar casi el portonazo al colegio y se iban a meter. El colegio como que cedió y prefería que ellos se manifestaran y la manifestación que hicieron fue no entrar a clases y sentarse en el patio, eso fue lo más agresivo e histórico que ha pasado en ese colegio, cachai. Y yo bajé, estuve un rato con ellos, otro profesor también lo hizo, pero el resto del colegio funcionó normal. Todos haciendo como que los niños eran invisibles y era, no sé, la mitad, un poco más de la mitad de la media.

Al retomar las ideas de Foucault (1988), las personas pueden apropiarse de las relaciones de poder que buscan determinar al sujeto, o pueden resistir a ellas como una forma de reacción que se abre a múltiples posibilidades. Asimismo, el poder y sus relaciones siempre están en constante tensión, en actividad y se componen de puntos de inestabilidad a partir de los cuales se pueden producir resistencias (Foucault, 1976). Al conectar esto con los relatos de Valeria, en ellos se muestra como circula el poder heteronormativo en la escuela y como este poder se materializa en silencios, desde el “no hacer”, como también, desde las creencias de directivos y docentes. En definitiva, desde el mantenimiento del status quo heteronormativo y sexista. Sin embargo, también hay expresiones de resistencia a estas relaciones de poder. Estas se activan desde el posicionamiento de denuncia de algunas estudiantes con Valeria respecto al binarismo del uniforme, desde la búsqueda por transformar los documentos institucionales de la escuela o, al centrarnos en la figura de Valeria, desde su posicionamiento crítico a la cultura escolar que se canaliza a través de sus estudiantes, con el fin de disputar estas expresiones de poder.

b. El saber/poder para resistir

Desde Foucault se vuelve interesante saber cómo es posible para los sujetos comprenderse a sí mismos en relación con los demás, y cómo los sujetos utilizan el conocimiento construido dentro de las relaciones y prácticas de poder para transformarse a sí mismos (Ball, 2012; Jackson & Mazzei, 2012).

Al respecto, en su contexto escolar, Valeria constantemente relató experiencias en las que tuvo que “defender” a sus estudiantes que denominó como disidentes a la cultura escolar. Tal como se expuso en el primer capítulo de análisis de resultados, estas defensas están informadas, en parte, por sus propias convicciones personales hacia la enseñanza y en su enredo con los saberes feministas interiorizados en espacios de activismo. Como señalan Jackson & Mazzei (2012) al retomar las ideas de Foucault, el conocimiento produce sujetos y las formas en que interactúan dentro y contra de sus mundos sociales y materiales. En el caso de Valeria, las respuestas de defensa a sus estudiantes disidentes se vuelven prácticas de saber/poder que buscan resistir a las características contextuales y heteronormadas de su escuela.

porque además el perfil del colegio es súper conservador, a pesar de que hay mucha disidencia, pero una disidencia muy extraña, porque son chicos, no sé, no sabría ni cómo describir la situación... muy bien portados, muy lindos, muy arregladitas, arregladitos, bien portados, pero claro, son la disidencia, entonces como que los disfrazan de claro, el mariconcito, las lesbianas no, como que son un poco más rudas las chicas, pero tampoco muy visibles, sino que piola... y también las han intentado frenar, pero ahí saltamos un par de profes que hay por ahí, yo y uno más, y por ahí defendiendo, digamos, la expresión, que si no dejan besarse a parejas gay o lesbiana que tampoco dejen besarse a nadie, cachai... como regularizar la cosa, pero dentro de una conducta bien generalizada, muy conservadora, cachai. Tampoco los pololeos ahí son muy intensos ni nada. Todo el colegio es una taza de leche.

Como señala Foucault, el poder y el conocimiento no existen en simple oposición para fomentarse o restringirse mutuamente. Ambos se funden y se hacen visibles como formas de poder/saber, en prácticas culturales y materiales dentro de condiciones específicas (Foucault, 1988). Este vínculo entre poder y saber se refleja en el siguiente relato de Valeria, en el que ella describe tener que prepararse intelectualmente y emocionalmente para defender su enfoque de enseñanza en la escuela.

yo igual me trato de preparar bien en ese sentido, como para que... tratar de defender todo lo que hago con un discurso pedagógico sólido, cachai. Y además, igual soy como súper amigable con mis colegas, entonces, si necesitan algo, yo siempre los estoy auxiliando. No tengo malas relaciones, y lo que me costó al principio era la diferencia de edad, porque hay muchos muy viejitos, pero aun así, al principio, por la pinta, por mi manera de ser, por estas nuevas feminidades, ahora, cierto, de estas feministas, claro, al principio me costó un poco, pero después, yo ahora tengo súper buenas relaciones en general, hasta con mis directivos.

Valeria mantiene el poder en movimiento, rechazando el conocimiento que se producía sobre ella como inadecuada o desadaptada a la cultura escolar. Igualmente, con la intención de intervenir en la cultura escolar, el conocimiento y el poder se fusionan. El conocimiento, se transforma en una práctica de poder que se materializa

en el cuerpo de Valeria y en sus prácticas en la escuela. De esta forma, el poder se ejerce mediante la distribución o redistribución del conocimiento, lo que se refleja en la siguiente cita

Buscar aliadas entre las mismas compañeras que se declaran no feministas, por ejemplo, en ese mismo colegio, pero que están siendo precarizadas por ejemplo, por ser mujeres, en cambio, compañeros que tenían las mismas obligaciones, no se les exigía. Entonces yo como diciéndoles, ya, ¡pero esto es pues cabras!, de a poquito, y como... y siendo buena compañera, en el sentido de, prestando mis conocimientos y diciendo que tampoco me las sé todas y diciendo que todes estamos aprendiendo, pero que tenemos que unirnos, como que soy buena como para aclarar a la gente, como para unir, hacer grupos, digamos, de discusión, tomar iniciativas en que todos se vean incluidos.

La distribución o redistribución del poder también se refleja en la siguiente cita, en la que Valeria moviliza el poder de las políticas inclusivas que regulan el sistema escolar chileno para orientar en las acciones a seguir de una estudiante que acude a ella, con el fin solicitarle consejo frente a un caso de discriminación basado en su apariencia física y que fue ejercido por un inspector de la escuela:

Explícitamente, no las he tenido que utilizar, por ejemplo, para defenderme, pero sí por ejemplo, frente a necesidades que algunos estudiantes, yo les he comentado la existencia, pero siempre dejándole la responsabilidad de leerlas, entenderlas y ellos exigirla, y algunos la han hecho. Este año me sorprendió porque al tiro, también chicos que no conocía, se me acercaron... una chica se me acercó diciéndome que, el paradocente la estaba hostigando por el pelo. Yo le miro el pelo, ¡lo tenía más lindo que yo!, ¡un teñido así con unos visos envidiales!, no era como... ni siquiera un teñido rupturista, cacao, pelo verde o la mitad del pelo amarillo y la otra no, no, ¡eran visos!, o sea una huevada estética muy normal, cachai, muy común y yo le dije, obviamente la ley de inclusión, y le dije, pero usted léala, usted acójase a su derecho, no tiene que citarme a mi ni nada, hágalo y solo, yo creo que con que la haya mencionado (la ley de inclusión), ni siquiera al paradocente porque era un inspector el que la estaba hueveando, que es además un hostigoso de lo peor, casi gendarme, pero ella se lo dijo a la encargada de convivencia escolar, y la loca al tiro le dijo, ¡no, ningún problema!, cachai, porque primero se cachaba que conocía la ley la cabra y segundo, porque no hay nada que hacer a esta altura, porque justamente existen estos instrumentos

El poder produce subjetividad, pero también resistencias (Foucault, 1988). Los relatos de Valeria muestran cómo el poder heteronormativo, la vigilancia que se percibe en la escuela hacia los/las estudiantes y docentes se combinan para producir algo diferente. Las relaciones de saber/poder son locales y producen respuestas locales en ella y en otros. Estas respuestas también son utilizadas para oponerse y resistir, movilizando recursos intelectuales, como por ejemplo, la apelación a la Ley de Inclusión.

Asimismo, los efectos de las relaciones de poder en Valeria han producido efectos colectivos de resistencia. Ejemplo de ello, es que Valeria destacó el hecho de ser una dirigente de los trabajadores de la educación con un fuero sindical y estar respaldada por sus colegas docentes y trabajadores de la educación en dicha posición de liderazgo. Aquella posición y resguardo otorgado por el fuero sindical es reconocido como favorable por Valeria en la disputa a las relaciones de poder en esta escuela

yo soy dirigente, entonces el fuero es cuando a ti te dan esta protección que no te pueden echar, porque tú eres representante de tus compañeros, eso sí. Además, yo también tengo, cachai, yo ejerzo como liderazgo que siempre lo termino haciendo, cachai, y mis compañeros me eligen para representarlos, porque, además, si bien puedo ser, no sé, me puedo ver, así como dura y todo, pero también soy muy amigable con mis colegas y siempre pueden contar conmigo, entonces... y siempre, no sé, comparto mis conocimientos y ellos también conmigo, entonces yo sé que, si algo así me llega a pasar, también voy a tener un respaldo de mis colegas (...), pero esto ha sido una consecuencia de que mis propios compañeros me aforaron, porque no querían que me fuera y porque yo también siempre he hablado por ellos, cachai, hasta cuando no tenía fuero, entonces... puta, es la única huevona que nos defiende, así es que aforémosla, para que no la echen. Además, es una herramienta legal (fuero sindical) finalmente que tú utilizas. Qué en el fondo está hecho para defender los derechos laborales de tus compañeros, pero que sirve para muchas otras cosas. Yo he podido con ese fuero, defender a alumnos, defender situaciones escolares, participar, por ejemplo, de movilizaciones, porque estoy avalada por la ley, porque además soy la que tiene que hacer eso.

La posición dual de docente y dirigencia sindical en la escuela, producen también a Valeria como una sujeto conocedor de saberes particulares que pueden dar respuesta a prácticas específicas de poder/conocimiento en la escuela. Asimismo, el que Valeria ocupe esta posición de liderazgo, también es una respuesta las mismas relaciones de poder internas de la escuela. Por tanto, el reconocerse en dicha posición le ha permitido responder a los desafíos que le presentan estudiantes y docentes. Por último, a través de esta posición también aparece una forma más segura para resistir y hacer frente a cualquier acusación dentro del espacio escolar.

2. RESISTENCIA: Agencia discursiva para interrumpir silencios

La teoría de performatividad de Judith Butler (1990) busca deshacer las categorías normativas que ubican a las personas en categorías fijas y esencialistas. Para ello, Butler se basa en la acción lingüística y busca exponer cómo las identidades de género se hacen y deshacen como prácticas repetitivas y citatorias dentro del discurso, las relaciones de poder, las experiencias históricas, las prácticas culturales y la materialidad de las cosas. Estas prácticas repetitivas y citatorias dan forma a la performatividad que constituye la subjetividad del sujeto. En ello, la agencia discursiva se produce dentro de esta performatividad que constituye al sujeto. Según Butler (1993, 1997b), los actos performativos de las personas tienen el potencial de reproducir, resistir y cuestionar los fundamentos y orígenes de los discursos estables, incluidos los de sexualidad y género, en contextos en los que han sido excluidos o silenciados, como por ejemplo, el escolar (Youdell, 2006a).

CASO 1: TOMÁS

Al retomar las ideas de Judith Butler sobre el potencial político del discurso y sus efectos performativos, se examinan los datos producidos en el trabajo de campo para analizar aquellos discursos y acciones que ofrecen posibilidades de desestabilización a la heteronormatividad escolar. Específicamente, a partir del caso del profesor Tomás, se exponen diversos discursos y acciones pedagógicas que buscan cuestionar los silencios curriculares en temáticas LGTBIQ+ desde su posición como encargado de convivencia escolar. Las acciones que él promueve en la escuela reciben el nombre de “intervenciones formativas”. Por tanto, a partir de las ideas de agencia performativa de Judith Butler (1993, 1997b), se conceptualizan a estas intervenciones formativas como ejemplos de resistencia a la heteronormatividad, materializadas en la producción y circulación de discursos que se inscriben en espacios pedagógicos, recursos pedagógicos, contenidos para la enseñanza, procesos de enseñanza y justificaciones pedagógicas. Estas agencias discursivas movilizan resistencias a la heteronorma escolar desde la transgresión al silencio curricular en temáticas LGTBIQ+. Aquí se exponen dos de ellas: a) Taller de “Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género”, b) Taller de “Inclusión, Derechos y Diversidad”

a. Taller de “Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género”

Los talleres de convivencia escolar que se aplican en la asignatura de Formación son pensados por Tomás como una posibilidad de “poner en práctica”, en su escuela, la normativa educacional chilena vigente en materia de diversidad sexual y de género. Estos talleres son de carácter reciente, algunos alcanzaron a ser aplicados por primera vez antes del estallido social (año 2019) y otros solo han alcanzado a ser aplicados en algunas sesiones debido a la interrupción de clases por la Pandemia COVID-19 (año 2020). A medida que Tomás ha ido implementando los talleres, también ha ido modificando la organización de su secuencia, abordaje temático y extensión en el uso del tiempo destinado a las sesiones.

Inicialmente, el Taller de Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género fue diseñado por Tomás para ser aplicado en segundo ciclo de enseñanza básica (de quinto a octavo básico). Este taller contempla cuatro sesiones. En cada una de ellas se abordan objetivos temáticos tales como: sesión 1) Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y el concepto de Diversidad; sesión 2) Concepto de Género, su implicancia en los roles de las personas y sus estereotipos; sesión 3) Identificar y comprender los conceptos de diversidad sexual y de género; sesión 4) Comprender la conformación familiar como una expresión de la diversidad.

En las conversaciones sostenidas con Tomás durante las visitas a la escuela, mencionó que para el diseño del taller recurrió a la revisión de diversos documentos provenientes de organizaciones no gubernamentales, como la fundación Todo Mejora; Material audiovisual de la Defensoría de la Niñez, documentos internacionales elaborados por los Ministerios de Educación de España como de Colombia y; documentación elaborada por organismos internacionales como UNICEF y UNESCO. Enfatizó, recuperando sus palabras, que la “forma” que quiso darle al taller fue a partir del reconocimiento de los derechos de niños y niñas, para luego, “abrirlo” hacia la diversidad y “decantarlo” hacia la diversidad sexo genérica.

revise distintos materiales para construir el taller y darle la forma que yo le quería dar, que era partir de los derechos de los niños y luego abrirlo hacia la diversidad y decantarlo hacia la diversidad sexo, genérica (N/C. 05/08/2022).

Al discutir con Tomás la organización del taller y el material didáctico que elaboró para este, señaló que la primera sesión comienza con una contextualización general de las temáticas a abordar. Específicamente, la contextualización consiste en que Tomás explica a los/las estudiantes (a través de la proyección de material audiovisual) los principales Derechos de niños/niñas, el concepto de Diversidad, su relación con las identidades de las personas, junto con explicar el por qué están abordando diversidad sexual y de género en el taller (Imagen 7).

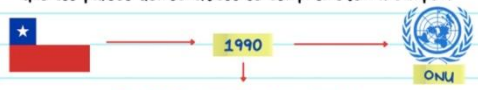
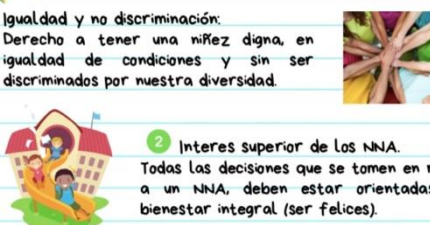



<p>1.1 Derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA)</p> <p>Los derechos de los NNA son una declaración de Principios que los países democráticos se comprometen a cumplir.</p>  <p>Son 4 Principios Fundamentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Igualdad y no discriminación. 2 Interés superior de los NNA. 3 Vida, Supervivencia y Desarrollo. 4 Participar y ser escuchado. 	<p>1.2 Derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA)</p> <p>Igualdad y no discriminación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Derecho a tener una niñez digna, en igualdad de condiciones y sin ser discriminados por nuestra diversidad. 2 Interés superior de los NNA. Todas las decisiones que se tomen en relación a un NNA, deben estar orientadas a su bienestar integral (ser felices). 
<p>1.3 Derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 3 Vida, Supervivencia y Desarrollo: Todo NNA tiene derecho a tener nombre, nacionalidad y familia; a pertenecer a una cultura, hablar un idioma y practicar una religión (cosmovisión); recibir educación, jugar, descansar y crecer sano. 4 Participar y ser escuchado: Los adultos deben considerar tu opinión. Derecho a participar en espacios donde se conversen y discutan cosas de sus intereses.  	 <p>así los adultos saben los derechos de los niños y niñas</p>

Imagen 7. Material audiovisual del Taller

Asimismo, en sesiones posteriores, el concepto de diversidad es abordado desde la ejemplificación de los distintos “tipos” de diversidades: culturales, étnicas, corporales, cognitivas, lingüísticas, de identidades de género (trans- no binarias) y de orientaciones sexuales (heterosexual, homosexual, gay, lesbiana, bisexual). Al examinar el material pedagógico, se destaca la promoción del respeto hacia todos los “tipos” de diversidades existentes, como parte de un ejercicio sustentado en el principio de igualdad de derechos de las personas (Imagen 8).

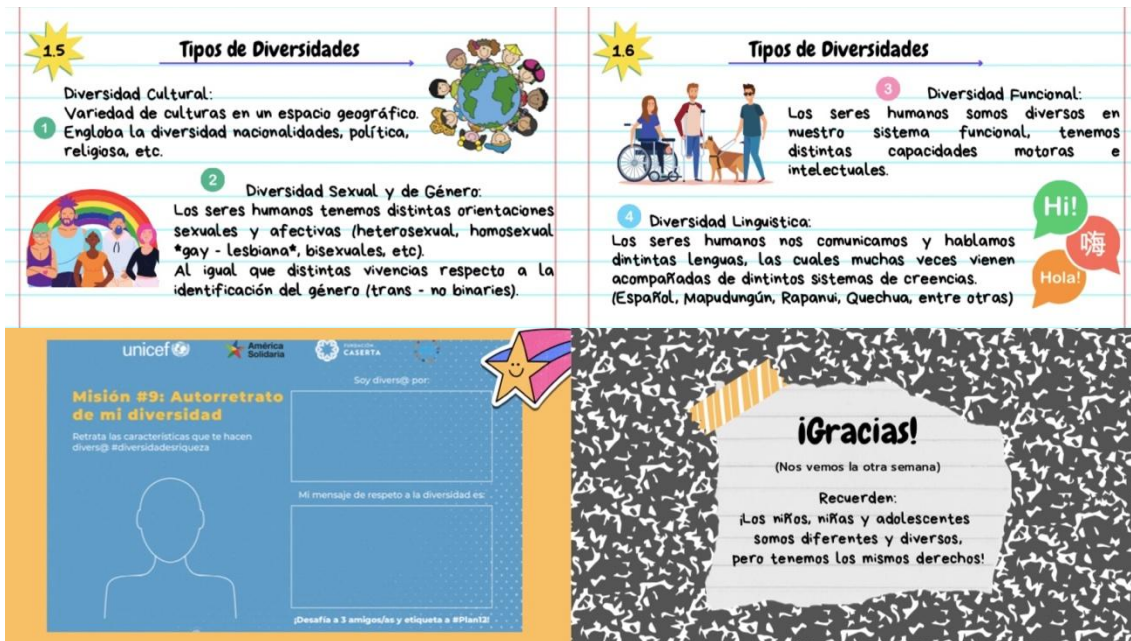


Imagen 8. Material audiovisual del Taller

Al retomar el material pedagógico (imagen 8), la heterosexualidad está ubicada dentro de una matriz de “diferencias” en las que se omite cualquier relación de poder o desigualdades entre las sexualidades e identidades de género. Sin embargo, Tomás señaló que la heterosexualidad “se da por entendida” en el taller, como la sexualidad “marco” o “normal” debido a que en las conversaciones con sus estudiantes él va compartiendo sus “rollos” personales respecto al entendimiento que tiene de la sexualidad y el género. Por tanto, lo que busca relevar en este material pedagógico son las “diferencias” de las personas y el respeto a ellas, como parte de los Derechos Humanos que todo niño, niña y adolescente deben tener garantizado (escena 11 de las notas de campo).

Escena 11: “Todos somos diversos”

(Inv): Luego Tomás continúa mostrándome el power point del taller y su organización y, en ello, me comenta que su “rollo” era ese, de que “todos somos diversos”.

(T): “hablar de diversidad sexual, uno lo pone en ese foco, y que claro, finalmente se entendía que la heterosexualidad es la sexualidad marco y normal para todo, pero que como seres humanos ya somos todos diferentes y que podemos tener diferentes procesos e identificarnos con otro género que no sea el asignado al nacer (...) también iba como soltando rollos y después los iba trabajando con la temática que correspondía”.

(Inv): Aquí se ve cómo él introduce temas desde los marcos de oportunidad que identifica y que el mismo produce en clases. De alguna forma, esto se puede conectar con la agencia discursiva que señala Judith Butler, pero ¿esto es crítico o desestabiliza la heteronorma?, quizás es una posición de resistencia, pero su alcance transformador queda como una interrogante. (N/C 05/08/2022)

Dentro de las reflexiones que Tomás moviliza respecto a la implementación de este taller, mencionó que realizó énfasis en explicar a sus estudiantes que la identidad no es algo “fijo”, sino que, al igual que las experiencias, las identidades van cambiando con el tiempo y pueden ser “diversas”. Para ello, utilizó como recurso pedagógico a la “galleta de género”, también conocida como *genderbread person* (Imagen 9).



Imagen 9: galleta de género

En la utilización de aquel recurso, señaló haberse dado cuenta de la existencia de conceptos “muy abstractos” para los niños y niñas. Como dificultad general, señaló que a los y las estudiantes les costó mucho comprender las diferencias entre conceptos como “*identidad de género*”, “*expresión de género*”, “*orientación sexual*” presentes en la galleta de género (escena 12 de las notas de campo).

Escena 12: “la galleta de género”

(Inv): Tomás Menciona que la “galletita” le costó mucho trabajarla en clases y que tenía que hacer una bajada súper práctica y literal con el tema de los conceptos. Luego me describe las preguntas que él les hacía a los/las estudiantes para explicar algunos conceptos que abordó en el taller, menciona:

(T): “vuelvo con la galleta y con esta “bajada” entonces yo veía ponte tú la expresión de género y les pregunto. Entonces yo hablaba de expresión de género y les preguntaba ¡a ver qué pasa si aquí veo caminando a alguien aquí en el pasaje y la veo con tacos a esa persona!, ¿qué pienso yo?; ¿qué es hombre o es mujer? Y responden al unísono (los niños/as), ¡una mujer!, y les pregunto ¿por qué una mujer?, ¡porque anda con tacos! (Tomás habla imitando la voz y la respuesta de sus estudiantes). Continúa: “Y les pregunto, ¿y un hombre no puede usar tacos? Y ahí se quedaban todos como pensando. ¡Sipo porque no hay nada que lo prohíba finalmente!, no si obvio ¡si puede andar con tacos!. Luego continua con el relato de sus preguntas y señala que les pregunta: “¿y si veo a una persona con pelo corto?, ¿qué asumo?, que es hombre o mujer? ¡es un hombre! (responden sus estudiantes). Ante esa respuesta Tomás comenta que les vuelve a preguntar: ¿y si se da vuelta y tiene, no sé, unos senos?, ¿qué me pasa a mí con eso, como la identifico? Y ahí jugábamos con eso, para entender el tema de la expresión, sobre cómo yo puedo expresar mi identidad de género”.

(Inv):Nuevamente, Tomás al mostrarme la galleta me dice que en un principio a los/las estudiantes les costaba entender los conceptos presentes en ella y que luego de darse cuenta de esto, tuvo que buscar nuevo material para hacer más accesible y entendible a lxs niños los conceptos. Me describe los tipos de identidades que abordaron en clases, refiriéndose a identidades sexuales, homosexual, heterosexual, bisexual. Continúa diciéndome que les mostró un video. Me cuenta que Colombia tiene varios “videos buenos” para trabajar diversidad. Me dice que eran 4 sesiones, pero que varias de ellas se transformaron en dos sesiones, porque o era mucho contenido, o este era algo abstracto u poco concreto para los niños.

(N/C 05/08/2022)

Igualmente, Tomás relató que al momento de utilizar la galleta de género dio énfasis al tema de la “genitalidad” y de utilizar los nombres “correctos” que tienen los órganos reproductivos. Menciona que este uso del lenguaje causó risa en niños y niñas. Pero les recalcó que, aunque esto les diera risa, esas eran las palabras correctas, así se llamaban y eran útiles para poder identificarlos.

Asimismo, como se ve en la escena 12 de las notas de campo, Tomás relató que recurrió a emitir constantes preguntas en base a la corporalidad de las personas que comúnmente niños y niñas ven en su barrio (haciendo alusión a los pasajes y calles del sector) con el fin de llevar estos discursos, que consideró más “abstractos” de sexualidad y género, a diálogos sencillos que facilitarían su entendimiento.

b. Taller de “Inclusión, Derechos y Diversidad”

Este taller es de carácter reciente y alcanzó a ser implementado por Tomás en una sesión antes del estallido social para luego ser interrumpido por la Pandemia Covid-19. El taller es producto de la división de temáticas que Tomás realizó desde el taller de “Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género” con la finalidad de priorizar en la profundización de las temáticas abordadas ahí. Específicamente, este taller se divide en tres sesiones de cuarenta minutos cada una y está planificado para estudiantes de los niveles NT1 (kínder) y Primero Básico. Su objetivo general es describir y comprender la inclusión y la diversidad a través del derecho de todo niño, niña y adolescente de tener una identidad y una familia que lo proteja. Cada sesión, de un total de tres, presenta su propio objetivo de clase y actividad de aprendizaje relacionada.

La planificación del taller comienza con dos páginas de introducción. En la introducción se presentan los propósitos del taller y el vínculo de estos con la Ley de Inclusión, como también, con los aprendizajes curriculares extraídos de los planes y programas de educación parvularia.

Ahora bien, en la fundamentación introductoria del taller se hace énfasis en la obligatoriedad que tienen los establecimientos educacionales de “implementar” los propósitos de la Ley de Inclusión escolar. Dentro de tales propósitos de la ley, se menciona la no discriminación arbitraria y el abordaje de la diversidad. Se propone también que dicha implementación permite garantizar la ampliación de los factores protectores de la infancia y la construcción de aprendizajes desde una perspectiva de género y ciudadanía.

El concepto de diversidad descrito en la introducción se propone en relación con la Ley de Inclusión Escolar. El concepto de diversidad viene secundado del concepto “sociocultural” (diversidad sociocultural) y se inserta en una explicación que retoma la idea de “diversidad de realidades” y la vulnerabilidad de los/las estudiantes de la escuela. Por tanto, he ahí la “necesidad” de trabajar las temáticas de inclusión, derechos y diversidad desde la primera infancia (imagen 10).

Imagen 10: Planificación Taller

Taller de Inclusión, Derechos y Diversidad.

I. Introducción:

Desde la promulgación de la Ley de Inclusión (N° 20.840), todos los establecimientos educacionales del país deben asegurar el derecho a la educación, trabajando sobre dos puntos centrales para su implementación: a) la eliminación de la discriminación, y b) el abordaje de la diversidad.

Nuestra comunidad educativa promueve la inclusión a través de sus prácticas educativas, las cuales se encuentran materializadas en la planificación institucional del PEI (Proyecto Educativo Institucional), el PME (Plan de Mejoramiento Educativo), el PGCE (Plan de Gestión de la Convivencia Escolar) y la actualización del reglamento interno junto a sus respectivos protocolos y procedimientos, asegurando así el acceso y la permanencia en el sistema educativo, la construcción de aprendizajes significativos en función de las aptitudes, necesidades y motivaciones, reconociendo la diversidad de realidades de nuestros estudiantes.

Desde la ley de inclusión y el abordaje de la diversidad (sociocultural), tomando en cuenta el nivel de vulnerabilidad de nuestros educandos, se ha planteado la necesidad de trabajar las temáticas de inclusión, derechos y diversidad desde la primera infancia, Nivel de Transición (NT) y 1° básico, con la intención de ir ampliando los factores protectores dentro del espacio escolar y posibilitar, además, la construcción de aprendizajes desde una perspectiva de género y ciudadana en torno al autocuidado.

II. Fundamentación Temática:

El presente taller pretende abordar la triada conceptual "inclusión, derechos y diversidad", poniendo como foco principal a la familia, utilizándola como recurso pedagógico para visibilizar y concientizar la diversidad que presentan en la sociedad actual, la importancia de la inclusión para la igualdad de las personas y los compromisos que tienen en el resguardo los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Conceptos

- a) **Inclusión.**
- b) **Derechos de los niños/as.**
- c) **Diversidad.**

El realizar esta introducción a la planificación, según Tomás, fue con la finalidad de dar sustento de legitimidad al taller. Al porqué de su existencia en la escuela. Ocupando sus palabras, para que la acción "*valga por sí sola*" (escena 13 de las notas de campo). También, Tomás señaló que dicha justificación la realizó con el fin anteponerse a posibles resistencias de los apoderados/as frente a la realización del taller. De esta forma, la vigilancia parental emerge nuevamente en el discurso de Tomás y es gestionada a través de la apropiación de los discursos de la Ley de Inclusión Escolar que permiten elaborar esta introducción justificativa que habilita la legitimidad del taller.

Escena 13: “La justificación del taller”

(Inv): Les digo, a Tomás y a la psicóloga, que me llamó la atención la justificación que Tomás realiza en las primeras páginas de planificación del taller. Les comento que pude identificar que esa justificación está alimentada desde el currículo de educación parvularia y también desde las normativas alusivas a la inclusión y a la diversidad sexual existentes. Tomás menciona que esa justificación es finalmente para que “no lo cuestionen” hace referencia a lo que hemos hablado en las entrevistas, como una forma de contextualizar a la psicóloga en la conversación.

(T): “bueno, tengo que justificar esto”, agregando, “yo sé que ese cuestionamiento no lo iba a tener en la interna en la escuela”, por ejemplo, por parte de la UTP, sino que más bien por algún apoderado, porque “uno nunca sabe”.

(In): Tomás continúa hablando y menciona que la justificación curricular y normativa presente en la planificación es para que la acción “valga por si sola”, señalando “porque hay un “respaldo normativo que finalmente cruza la escuela y la escuela finalmente se tiene que hacer cargo”. Ante ese comentario yo le pregunto el porqué de la idea de incluir una justificación en la misma planificación. Él comenta que la idea de justificarlo fue por el anteponerse a un escenario posible en que apareciera un apoderado en la escuela y que se opusiera al desarrollo del taller. En esto, Tomás aprovecha de comentarle a la psicóloga esta justificación, veo cómo mi pregunta sirve de contexto para que Tomás le cuente a la psicóloga el proceso en cómo él mismo fue gestando la creación de este taller. Le pregunto a Tomás si acaso este año tampoco siente que podría haber algún cuestionamiento en la “interna” por parte de algún miembro del equipo directivo de la escuela. Me dice que cree que no, quizás en algún momento sí. Señala que el año pasado (2021) el director le había prohibido hablar en lenguaje inclusivo en la redacción de los correos hacia los miembros de la escuela (profesores/as) debido a que esto no estaba “normado” (N/C 08/05/2022)

Las percepciones de vigilancia y resistencia de los apoderados/as al taller son “potenciales”. Frente a esta posibilidad, la normativa inclusiva permite sostener la justificación y existencia del taller. Asimismo, durante las visitas a la escuela, Tomás señaló que dicha planificación la presentó a la anterior jefa de UTP, agregando: “*independiente que le gustara o no el contenido de las actividades, estas eran parte de la normativa*” (N/C, 22/08/2023). Mencionó que a la jefa de UTP de ese momento (que ya no se desempeña en la escuela) le gustaba que ellos/as, como personal joven trajeran “ideas nuevas” para implementar. Sin embargo, esta “aprobación” o disputa ganada por Tomás no ha tenido el mismo resultado que otras acciones, como por ejemplo, a partir de lo descrito en el capítulo anterior respecto a la utilización del lenguaje inclusivo en la escuela. En ese caso, la especificidad de los discursos y orientaciones de la normativa inclusiva (circular 0768/812) no le permitieron sostener a Tomás la legitimidad de su uso frente a la prohibición del nuevo director. En este caso, el entendimiento del director sobre el lenguaje inclusivo, fue que este no era una indicación que estuviera presente en la normativa escolar. Por lo tanto, su uso en la escuela no correspondía. La posición de

poder del director, sumado a su lectura personal respecto a lo que está o no “normado”, frenan, en este caso, el impulso de una acción de resistencia al lenguaje binario.

Ahora bien, con lo que respecta a las sesiones del taller, en cada una de estas sesiones se plantea una secuencia de actividades en las que se invita a los/las estudiantes a reconocer el concepto de Identidad y Diversidad desde la perspectiva de los derechos de niños y niñas. Para ello se plantea el derecho a ser nombrado, el derecho a tener una identidad basada en el sexo y género de cada uno/a, como también, el derecho tener una familia independientemente cuál sea su composición. Desde ahí, el concepto de Diversidad es proyectado hacia la diversidad de composiciones familiares. Para ello, en la sesión inicial los/las estudiantes deben presentar a su propia familia mediante la elaboración de dibujos. En las dos sesiones posteriores, se reflexiona y se visualizan ejemplos de familias “convencionales” y familias “no convencionales” (imagen 11).

Imagen 11. Planificación Taller Diversidad Familiar

IV. Objetivos y sesiones.			
Antecedentes Generales			
Nombre	Taller de inclusión, derechos y diversidad.		
Público Objetivo	Estudiantes de NT1 a 1° básico.		
Duración	3 sesiones / 30 – 40 min cada una.		
Fechas	NT1/2: 21 – 28 agosto y 04 septiembre. 1° Básico: Octubre.		
Responsables	Tomás Armijo – Encargado de Convivencia Karin Mella – Trabajadora Social.		
Objetivos Taller			
Objetivo General	Descubrir y comprender la inclusión y la diversidad a través del derecho de todo niño, niña y adolescente de tener identidad y familia que lo proteja.		
Objetivo específico	Estipulado en cada sesión.		
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Objetivo	Identificar el derecho a tener identidad y familia, a través de la revisión del concepto y de revisar la composición de sus propias familias.	Identificar y comprender los distintos tipos de familia.	Comprender la importancia de la inclusión y la diversidad a través de identificar grupos familiares no convencionales.
Actividades	1. <i>Derechos de los niños, niñas y adolescentes.</i> Estudiantes visualizan video sobre los derechos de los niños. Se trabaja en torno al derecho a la “identidad y familia”. 2. <i>Dibujando y presentando mi familia.</i> Los estudiantes identifican y pintan a su grupo familiar, para luego presentarlo a sus compañeros.	1. <i>¿Qué es una Familia?</i> Estudiantes visualizan video sobre la composición de las familias y la diversidad de ellas. 2. <i>Identificando grupos familiares convencionales.</i> En grupo de 5-6 personas, estudiantes identifican y crean distintos grupos familiares.	1. <i>Identificando grupos familiares no convencionales.</i> En grupo de 5-6 personas, estudiantes identifican y crean distintos grupos familiares diversos. 2. <i>Familia es...</i> Estudiantes escuchan y cantan canción que habla de la diversidad familiar.
Materiales	Vídeo, proyector, hojas blancas y lápices de colores.	Vídeo, proyector, set didácticos familiar.	Vídeo, proyector, set didácticos familiar.

La planificación y el material pedagógico que se utiliza para visibilizar estas formas de “nombrar” a las composiciones familiares fue discutido con Tomás durante el trabajo de campo. Luego de estudiar la planificación, le hice una devolución de esta a Tomás con comentarios respecto a las impresiones que me generó la secuencia de actividades y la utilización de los conceptos “convencionales” y “no convencionales” para identificar a las familias y a sus diversidades (Imagen 11 y 12). Mis comentarios apuntaron a que lo “convencional” podría ser entendido como la “norma” o lo “normal” sustentado desde la heterosexualidad y, lo “no convencional”, podría ser entendido como la exclusión a dicha norma. En definitiva, esta división en las formas de nombrar podrían reforzar las concepciones de normalidad y diferencia (Matus & Haye,2015) junto con promover las jerarquías sexuales del sistema sexo/género que plantean autoras como Gayle Rubin (1989). En ese sentido, le comenté a Tomás que esta división promueve la idea de que existirían expresiones normativas de familias y, por otro lado, familias “otras” que se escapan a dicho centro de normalidad (lo convencional). Asimismo, le señalé a Tomás el desafío que implica salir de aquella dicotomía en las formas de nombrar y que, al mismo tiempo, sean claras y entendibles para niños y niñas.

Con el fin de no reproducir esta división (convencional/no convencional) le propuse a Tomás no secuenciar las sesiones del taller en base a los “tipos” de familia. Sino que abordar las distintas expresiones de familias en las tres sesiones, eliminando las etiquetas de “convencional”, “tradicional”, “no convencional” o “no tradicional”. Asimismo, sugerí como actividad a Tomás, que los niños/as pudiesen dibujar la familia que ellos quisieran “formar” cuando adultos²⁷. De esta forma se podría utilizar la creatividad de niños y niñas como un recurso a explorar durante el taller. Finalmente, me comprometí a compartir material y recursos pedagógicos para el rediseño futuro de este taller.



²⁷ Idea extraída de las lecturas de Paul Preciado en su texto, “quien defiende al niño queer”

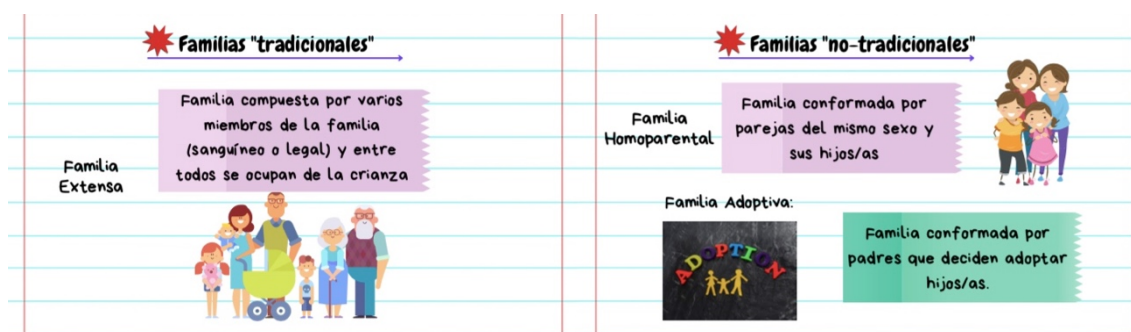


Imagen 12: Familias “convencionales” y familias “no convencionales”

Respecto al material pedagógico de los dos talleres descritos en este apartado, a sus respectivas planificaciones de enseñanza y justificaciones pedagógicas presentes en ellas, si las conectamos con las ideas de Judith Butler respecto a la agencia performativa del sujeto en las prácticas de citación a las normas de la cultura dominante (Butler, 1990, 1997b), se vuelve posible pensar que este conjunto de elaboraciones realizadas por el profesor Tomás —*Talleres de diversidad sexual y su material pedagógico*— tienen el potencial de constituir un discurso que posiciona a las personas LGTBIQ+ como parte de un contenido enseñable, visible y legítimo en la escuela. Dicho discurso, se caracteriza por tener un molde identitario, extraído de una serie de otros discursos ya presentes en las escuelas y, que se perciben como legitimados, tales como son los Derechos Humanos, los Derechos de niños/niñas y las políticas de inclusión que los contienen. Esta serie de discursos al ser apropiados por Tomás, permiten impulsar la visibilidad LGTBIQ+ en la escuela. Desde Judith Butler, esta apropiación de discursos permiten *hacer* y *deshacer* el género y las sexualidades desde un punto de vista particular. Desde lo que el sujeto (Tomás) considera que sí se puede decir y hacer en la escuela.

Igualmente estos discursos que se perciben como legítimos, permiten elaborar justificaciones pedagógicas en el caso de potenciales resistencias de apoderados/as a las temáticas abordadas en los talleres. Lo anterior expresa la materialización de un deseo personal por crear espacios y recursos pedagógicos en los que las temáticas asociadas a la diversidad sexual y de género (LGTBIQ+) se traten abiertamente, sin miedos y con transparencia. En definitiva, el conjunto de acciones expuestas en este apartado, desde el caso del profesor Tomás, permiten reconocer que sus resistencias a la heteronorma consisten en la construcción y materialización de discursos que expresan una búsqueda de coherencia entre lo que se supone puede ser enseñado en la escuela, en sintonía con

sus propias convicciones y deseos —sus propios “*rollos*”— por crear espacios de afirmación, seguridad y visibilidad para todos sus estudiantes.

CASO 2: VALERIA

Específicamente, a partir del caso del profesor Valeria, se examinan los datos producidos en las entrevistas para analizar aquellos discursos y acciones que ofrecen posibilidades de desestabilización a la heteronormatividad y sexismo escolar. Para ello, las ideas de Judith Butler sobre la agencia discursiva para resignificar los discursos también se vuelven claves, con el fin de examinar las acciones pedagógicas que Valeria promueve en sus clases, en la forma en que interactúa con sus estudiantes, en cómo abre conversaciones críticas que buscan desestabilizar ciertos discursos y en el diseño de espacios para el aprendizaje. Aquí se caracterizan dos de estas agencias discursivas: a) Confianzas, experimentación pedagógica y su justificación; b) Taller de Filosofía y pensamiento crítico.

a. Confianzas, experimentación pedagógica y su justificación

En este subapartado se examinan diversas acciones pedagógicas expresadas por Valeria para resistir a la heteronorma y, al mismo tiempo, adaptarse a las condiciones de la escuela. Desde sus relatos, es posible reconocer similitudes con lo planteado en distintas investigaciones internacionales centradas en la experiencia de docentes que indican desarrollar acciones pedagógicas LGTBI+ inclusivas, ocupando para ello, los espacios de mayor “libertad” que estos docentes logran reconocer en los currículum nacionales o en los programas de estudio (Jackson, 2009; Meyer et al., 2014; Kjaran y Lehtonen, 2017; Mayo, 2013 en Catalán-Marshall, 2022). En el caso de Valeria, según ella, la asignatura de Filosofía brinda oportunidades curriculares para abrir ciertos temas y, también, para explorar en la experimentación pedagógica en torno a temáticas relacionadas con la sexualidad y el género desde un sentido amplio.

Filosofía, eso es lo bacán. Yo puedo utilizar casi todas las cosas y meterlas, porque te pide análisis de la realidad, y con esta realidad que tenemos ahora... autores también. Me he paseado por diferentes autores, cachai, incluso he hecho algunos experimentos, yo creo, con mis propias clases. No sé. Se me ocurre como, para hablar de sexualidad y para no entrar yo con el discurso adultocéntrico, mostré imágenes que son como unas

animaciones bacanes que hizo un loco, no sé de dónde es, pero las encontré en internet y las mostraba con una música de fondo, una música solo ambiental, cachai, y yo les decía que ellos fueran anotando por cada imagen, como las primeras ideas que se le vinieran a la mente o qué creían que significaban esas imágenes. Que eran imágenes asociadas a la sexualidad, por ejemplo. Y a partir de las cosas que ellos levantaban, empezaba el diálogo de la clase con respecto a eso, no como que yo dijera, mire, esto es, significa esto, sino que al revés, que ellos me dijeran qué veían ahí o qué tema les incitaba, cachai. Y eso también fue un ejercicio bien interesante porque, que una clase así, para los cabros, igual es bien motivante y además se abre un mundo de posibilidades bien interesantes. Y eso estaba dentro de, cuando yo tenía que hacer psicología en tercero medio, porque ahí yo tenía que pasar sexualidad, entonces estaba absolutamente en el currículum. Eso cambió el año pasado (...) pero aun así, dentro del área de la filosofía está el tema de la sexualidad, está el tema de lo político, está el análisis de la realidad, como te decía, yo me puedo agarrar de todo, cachai. Hay indicaciones desde el Ministerio, pero son indicaciones, tú puedes tomar una parte y agregar otra.

Valeria describe su intención de experimentar y de explorar en posibilidades pedagógicas en materia de sexualidad. La oportunidad curricular de posicionar temáticas referidas a la sexualidad se reconoce a partir de las indicaciones del currículum de Filosofía de tercero medio. Cabe destacar que el currículum de Filosofía en el nivel de tercero medio, hasta su última actualización en el año 2020, incluía una unidad específica sobre sexualidad y género, llamada “Individuo y Sexualidad” (Mineduc, 2004). Dicha unidad impulsaba a los/las docentes a desarrollar metodologías basadas en conversaciones reflexivas sobre la sexualidad orientadas a “favorecer la responsabilidad y el respeto en las relaciones afectivas y sexuales” (Mineduc, 2004, p. 82), bajo un paradigma heteronormativo de la sexualidad que se expresaba en el sentido explícito de la unidad, el cual era “contribuir a la estabilidad de la familia promoviendo una reflexión acerca de las relaciones de pareja, el compromiso del matrimonio, y la responsabilidad para con los hijos” (Mineduc, 2004, p. 82).

Sin embargo, a pesar de estas características, Valeria reconoce en el currículum de tercero medio una oportunidad para abordar la sexualidad, incluso con los actuales cambios curriculares, a partir de los cuales, los temas de sexualidad y género ya no están presentes de manera explícita en el currículum de Filosofía. Valeria, por tanto, describe al tratamiento de estos temas en sus clases como parte de una puesta en práctica personal. Para ello, Valeria puede “agarrarse” de todas las indicaciones del actual currículum²⁸ con

²⁸ El enfoque de la asignatura de Filosofía, sus principales definiciones conceptuales y didácticas, indican a los/las docentes que la asignatura tiene como finalidad que los/las estudiantes logren “aprender a formular problemas y pensar sobre sí mismos y el mundo que los rodea en diálogo con líneas de pensamiento de diversas tradiciones, escuelas, autores, corrientes y épocas, para conservar la filosofía como una disciplina activa y no convertirla en una

el propósito de justificar el tratamiento de la sexualidad, a pesar de que ya no exista ningún contenido u orientación explícita.

Asimismo, se destaca el hecho de que Valeria permita a sus estudiantes tomar la iniciativa en el posicionamiento de temáticas a discutir y en la construcción de sus propios significados respecto a cuestiones que podrían vincularse con la sexualidad en sus clases de Filosofía. Esta propuesta se enlaza con las ideas de performatividad discursiva planteadas por Judith Butler (1993). Al respecto, según Valeria, son los mismos estudiantes quienes construyen significados sobre las imágenes que ella considera estarían ligadas a la sexualidad en la actividad descrita en la última cita. Sabemos, que según Butler, la performatividad discursiva puede desplegarse implícitamente a través de imágenes, fotografías e incluso silencios. Asimismo, el carácter performativo de los discursos se inserta dentro de cadenas de significación imbuidas de usos anteriores y futuros, estando los significados abiertos a cambios y disputas (Youdell, 2006). Por tanto, este ejercicio, en el que Valeria decide seleccionar ciertas fotografías, y solicitar a los/las estudiantes a comentar qué significaba cada una de ellas, podría ser interpretado como una oportunidad para que emerjan resistencias a los discursos sedimentados y citados de manera hegemónica sobre la sexualidad (binarismos, expresiones de heteronorma, sexismos, estereotipos etc.). Es una posibilidad que se abre. Sin embargo, no sabemos si esto ocurrió o no.

Por otro lado, abrir una oportunidad para que los/las estudiantes construyan sus propios significados, le permite a Valeria justificar el porqué ella aborda temáticas que se podrían percibir como controversiales o polémicas en sus clases, una ellas, las vinculadas con la sexualidad. En consecuencia, otorgar protagonismo a las voces de sus estudiantes, le permite a Valeria justificar públicamente el porqué del abordar estas temáticas. La justificación consistiría en la consideración de Valeria por hacerse cargo de las exigencias y/o necesidades que instalan sus propios estudiantes en clases. No es una agenda o adoctrinamiento de carácter personal.

memorización de conocimientos. Bajo este marco, se considera la capacidad de reflexión filosófica como un conjunto de habilidades que permiten profundizar los conocimientos, ahondar en problemas, analizar métodos de razonamiento y argumentación, cuestionar y sustentar visiones personales, así como dialogar racionalmente con otros” (Mineduc, 2020).

No es que la profe hizo una clase de disidencia (...) entonces a partir de diferentes excusas, tú te vas metiendo en diferentes temas, pero tú puedes acusar a que el alumno te preguntó y que por eso te metiste, tú no andas, digamos, adoctrinando.

Más allá de ser solo una forma de justificarse ante los demás, durante las entrevistas se conversó sobre un ejemplo concreto en que Valeria buscó reconocer las exigencias y/o necesidades de sus estudiantes respecto a qué temas posicionar o no en sus clases a lo largo de las distintas unidades a desarrollar. Dicho ejemplo, Valeria lo reconoce a partir de un ejercicio que denominó como “democratización” de la enseñanza. Este ejercicio lo implementó en clases de tercero medio durante los primeros días del año escolar 2022. El ejercicio en cuestión consistió en que los/las estudiantes le escribieran una carta personal a ella, con sus expectativas académicas y personales para el año escolar. En aquella carta anónima y confidencial, Valeria señaló que algunos y algunas de sus estudiantes comentaron situaciones respecto a procesos de autoreconocimiento o exploración de su sexualidad, como también, sobre sus intereses en discutir temáticas referidas a educación no sexista, educación sexual integral y feminismos.

Te estoy hablando de cabros de Tercero medio que no los conocía, son alumnos nuevos para mí, y en ese primer papelito, como una mini cartita, una plana les pedí, algunos me pusieron cosas muy personales, cachai, que yo creo que, primero no lo van a hacer en otra asignatura con otro tipo de profesor y eso que no me conocen, me han visto una pura vez, pero esto de mi aspecto, se pasan el dato... no, esta profe no sé, puede ser más relajada o puedes hablar esto, y los cabros me pusieron, incluso algunos, que no le han contado a nadie, pero ellos no saben bien qué les gusta y tampoco saben bien qué son (en referencia a una identidad sexual o de género), y eso los tiene tremendamente aporreados. Además de esa pregunta, abajo les puse otra que era muy cortita, era que mencionaran al menos tres temas de su interés que les gustaría que abordáramos en la asignatura, cachai, en este ejercicio, como de democratizar el aula, que yo te había comentado, verdad. Y ellos ponían tres temas, y muchos, obviamente los que más se repitieron en ambos cursos, siendo que con Cuarto ya vimos ese tema, sigue siendo educación sexual integral, psicología, autoestima, cachai, y obviamente algo de política y movimiento sociales, como para entender la realidad (...) el de educación sexual integral es una huevada que necesitan, quieren y les interesa mucho, y feminismo también lo ponen, los chicos y las chicas, y eso es bacán. Antes solo lo ponían las chicas.

Abordar temáticas vinculadas a la sexualidad y género no es un trabajo lineal de aplicación de las indicaciones curriculares, sino que se entiende como una adecuación a partir de la cual se interpreta al currículum desde un punto de vista en el que las convicciones, intereses y deseos de Valeria, como de sus estudiantes, se infiltran para abrir y dejar entrar ciertos temas. Tal como se señaló anteriormente, el actual currículum de tercero medio ya no contiene una unidad específica sobre sexualidad. Pero dentro de

sus unidades²⁹, Valeria reconoce oportunidades que le permiten infiltrar ciertos temas a partir de la recolección de los intereses de sus estudiantes. Asimismo, de la cita anterior, se vuelve interesante reconocer que Valeria se identifica como una profesora que tiene cierta “reputación” dentro de la escuela y que su cuerpo moviliza información a sus estudiantes. Dicha reputación e información corporal la hacen ser “visible” para sus estudiantes. Sin embargo, dicha visibilidad no es tanto por ser una profesora lesbiana o disidente sexual, sino por ser una profesora con la que sus estudiantes pueden sentirse confiados/as para hablar de temas que no tienen un espacio claro dentro de la organización escolar.



Imagen 13: Material pedagógico elaborado por la docente. Tercero medio

A partir de los relatos de Valeria, se reconoce que hablar de sexualidad y género en la escuela implica tensiones que se vuelven complejas debido a que estas se debaten entre ser cuestiones de carácter público o privado. Valeria transita entre dichas tensiones y recurre a implementar prácticas de anonimato y confidencialidad para reconocer qué tipo de temáticas “privadas” podrían transformarse como parte de una discusión “pública” en sus clases. Por tanto, se vuelve posible pensar a esta acción pedagógica, como una acción que, quizás sin quererlo, disputa el poder de los discursos heteronormativos que ubican a la sexualidad como parte de un tema personal y privado (Warner, 1993). Esto debido a que los/las estudiantes se apropian del recurso que Valeria implementa en su clase (la carta anónima y confidencial) para “hablar”, desde ahí, sobre su sexualidad/género y de sus intereses personales. Por tanto, la carta permite que ciertos temas puedan ser reconocidos por Valeria, como por ejemplo, los procesos de autoreconocimiento

²⁹ Las unidades del plan de Filosofía de Tercero medio son, Unidad 1: La filosofía nos permite cuestionar la realidad y a nosotros mismos; Unidad 2: La realidad, el cambio y el sentido de la vida; Unidad 3: El conocimiento, la ciencia y la verdad; Unidad 4: Dialogo y conocimiento colectivo. (Mineduc, 2020).

identitario de sus estudiantes, y también, permite que los intereses personales de sus estudiantes puedan ser abordados, posteriormente, de manera pública en las clases, garantizando así, que todos los/las estudiantes participen en la actividad desde la privacidad de sus nombres.

Respecto a la acción anterior, numerables investigaciones e informes señalan que la visibilidad de los/las/les estudiantes LGTBIQ+ y de quienes son percibidos como tales, los expone a situaciones de violencia homo/lesbo/transfóbica y al hostigamiento en sus escuelas (UNESCO, 2020). Dicha situación también refuerza el hecho de que muchos estudiantes mantengan sus orientaciones sexuales e identidades de género dentro del closet, especialmente, estudiantes que se identifican fuera de los márgenes heterocisnormativos (Miller, 2016). Por tanto, la acción de la carta anónima y confidencial impulsada por Valeria, en la que brinda una oportunidad para que los y las estudiantes puedan canalizar sus intereses e inquietudes personales, podría ser reconocida como una acción que habilita las condiciones para ser visible como estudiante LGTBIQ+ y, al mismo tiempo, genera un espacio en el que se pueda construir seguridad y confianza para todos los/las estudiantes.

Ahora bien, sobre estas seguridades y confianzas, es importante destacar que lo que establece un clima seguro en las clases de Valeria no es el simple hecho de que ella las declare como un “espacio seguro” o libre de violencias, sino que la docente busca construir las condiciones para que esto ocurra. Reflejo esta intención es la siguiente cita, en la que Valeria justifica el ejercicio de la carta anónima.

es un acto de confianza que yo igual cuidó harto, por ejemplo, me pusieron problemáticas... a mí me costó un montón lo de los nombres (que fueran anónimas), pero los que me pusieron problemáticas más, que me alertaron, digamos, los estoy tratando de visibilizar, de cachar quiénes son, el resto, son cosas muy comunes, así es que... como que los podemos tratar entre todos, pero hay algunos que pusieron cosas, por ejemplo, duelos importantes, hay muchos cabros que perdieron padres y madres en esta pandemia. Entonces ahí también yo tengo el ojo puesto, cachai. Hay cabros que están en situación de vulneración y lo describen un poco, entonces también ahí ¡ojo puesto!. En los de los trastornos alimenticios, los de temática del suicidio en chicos disidentes, también aparecen un par de trabajos por ahí, entonces son señales de alerta, porque a nosotros también nos han pasado como colegio, que una chica justamente disidente, antes de que yo llegara, pero yo ya era profe de taller, pero mi compañero, mi mejor amigo de ese tiempo, era el profe de filosofía, y era de su curso, y se suicidó antes de la licenciatura... y era una cabra bacán, así, que participaba mucho en cosas artísticas, se veía desde lejos porque ella usaba el pelo corto, era muy... tenía mucha personalidad, cachai, pero aún así la cabra describía que se cansaba constantemente de estarse validando en un espacio tan

hostil, cachai, y eso le pegó muy fuerte al colegio, pero pregúntame si hicieron algo al respecto.

Al examinar el ejercicio de la carta, Valeria a través de los usos estratégicos del anonimato, tiene el potencial de hacer públicas las voces e intereses de sus estudiantes, al mismo tiempo que reafirma la privacidad de cada uno ellos/ellas. Esta acción le permitió utilizar las opiniones de sus estudiantes como un recurso para el aprendizaje sin exponerlos a hostilidades o expresiones de violencia, al menos, durante este ejercicio puntual. De esta forma, Valeria navega entre las tensiones que implica el generar espacios públicos para incluir a todos/as sus estudiantes y resguardar también su privacidad.

Dentro de las acciones que van en la línea de establecer confianzas y seguridades con sus estudiantes, con el fin de abrir temas, espacios, diálogos y reconocer sus inquietudes personales, Valeria recurre a modo de justificación a las “oportunidades” que brinda el currículum. En concreto, Valeria afirma que el currículum de Filosofía otorga cierta flexibilidad para que ella pueda desarrollar dichas acciones. Asimismo, se vuelve importante destacar el menor control y vigilancia que tiene la asignatura de Filosofía al interior de su escuela. En el caso de Valeria, la menor vigilancia aparece como un elemento que permite mayor libertad para poder experimentar y explorar en determinadas temáticas al interior de sus clases, lo que se extiende también, a cuestiones vinculadas con la sexualidad, género, feminismos, actualidad, política, derechos sexuales y reproductivos, medio ambiente entre otras más.

Bueno, ahí, primero en términos profesionales como profesora de filosofía, obviamente casi nunca hay departamento, por lo tanto, que alguien te pueda criticar directamente de filosofía, no es tan fácil, cachai. Segundo, yo igual me trato de preparar bien en ese sentido, como para que... tratar de defender todo lo que hago con un discurso pedagógico sólido.

Como se aprecia en la cita anterior, además de la menor vigilancia interna que pudiese venir del equipo directivo o de algún departamento de Filosofía interno, Valeria señaló el tener que preparar un discurso pedagógico “sólido” que le permitiera justificar el tratamiento de determinados temas considerados “controversiales” en sus clases. Por tanto, abordar temáticas referidas a la sexualidad en general, es identificado como algo frente a lo cual se debe estar siempre “preparado”, no es un tema neutral.

Igualmente, al tensionar el currículum hacia temáticas y propuestas pedagógicas en materia de sexualidades y género desde la voluntad individual, se refuerza la percepción

de la escuela como una institución heteronormativa, conservadora y frente a la cual hay que estar siempre preparado para justificarse. Ejemplo de ello, es la siguiente narración vinculada a la actividad en que Valeria ocupó imágenes como un recurso didáctico

me acuerdo que habían imágenes como de algunas situaciones políticas, pero era como con caricaturas y también habían algunas situaciones insinuando cosas sexuales, y era para que ellos pusieran lo que ellos visualmente entendían y después comparábamos las interpretaciones, y nos hacíamos la pregunta del por qué entendíamos diferentes cosas y hacia qué apuntaban esas imágenes. Y me acuerdo que está proyectando esas imágenes y pasa el curita por afuera, y como que miró hacia adentro y quedó así como, su cara era como indescriptible, cachai, pero era un cura joven, me acuerdo y se quedó como parado, y cuando me vio que yo lo vi, siguió caminando, cachai, se hizo el loco y después yo salí al patio y como que pasé cerca de él para ver si me decía algo... y yo lo saludé y me saludó, y como que se cortó y no me dijo nada. Yo creo que a lo mejor él comentó algo, pero a mí directamente no, entonces yo siento que eso me pasa siempre, como que muchas cosas se urden por fuera, pero directamente no me lo dicen, porque yo igual como que no soy pesada ni nada, pero siempre trato de defender lo que hago, si es mi pega cachai, y creo profundamente en lo que estoy haciendo, y tengo también, si yo hago algo como eso, tengo como defenderlo pedagógicamente, cachai. Pero obviamente esas cosas son rupturistas para un espacio como ese.

Ahora bien, la intención individual de tensionar el currículum hacia temas y diálogos potencialmente controversiales, en este caso, referidos a situaciones políticas y de sexualidad, es interpretado como un ejercicio pedagógico alineado con las finalidades de la asignatura de Filosofía. Es parte, como ella indicó, de su “pega”, de lo que ella “tiene que hacer”. Sin embargo, esto que se concibe como algo que se tiene que hacer, entra en tensión con las características internas de una escuela católica que se percibe como vigilante y conservadora.

Las percepciones de vigilancia (por parte de miembros de la escuela y/o las familias de sus estudiantes) son planteadas en los relatos de Valeria como parte de un escenario siempre potencial. La preocupación de que las familias de sus estudiantes cuestionen su trabajo está constantemente presente en su relato, pero en la práctica esto nunca le ha ocurrido a Valeria. En este sentido, es importante destacar que Valeria se reconoce a sí misma como “peligrosa” para la cultura escolar, pero, al mismo tiempo, valorada por el reconocimiento del “buen” trabajo que ella ahí ha realizado. Por tanto, la legitimidad que ella ha construido hacia su trabajo le permite también habilitar ciertas acciones que buscan disputar la reproducción de heteronormatividad en la escuela.

creo que he sentido un poco más esa preocupación, no miedo, cachai, como la preocupación de que un día va a aparecer un apoderado facho y me va a decir, oye sabes qué, vi tu clase o mi hijo me llevó esta guía para la casa o está haciendo esta actividad o

estas preguntas, quiero saber por qué y yo se lo voy a explicar, cachai, y voy a tener que enfrentar esa situación, pero nunca ha llegado ese día, como que yo siempre digo, hoy va a ser el día, cachai, que alguien va a llegar y va a decir esta huevada... pero no. Y yo creo que eso también es porque yo, principalmente mis clases son enfocadas a cabros grandes y los cabros le van a decir a sus papás, ¡oye no vayas a dar jugo!, si esta loca está haciendo algo que les sirve a todos, cachai, yo me paso ese rollo (...). Además... y es como peligroso en primera instancia para el colegio, pero después lo valoran, porque es como todo en verdad, como yo en verdad, como que al principio parezco peligrosa, pero después se dan cuenta de que igual estoy haciendo cosas buenas.

Como se indica en este apartado en general, las acciones pedagógicas de resistencia a la heteronorma en el caso de Valeria no consisten tanto en el enseñar “contenido” LGTBIQ+, sino más bien, en abrir espacios de diálogo y conversación en sus clases. Asimismo, en la apertura de diálogos y conversaciones se infiltran temáticas vinculadas a la sexualidad, como por ejemplo, durante la actividad de construcción de significados a partir de la exposición de imágenes. También, es posible que se infiltren cuestiones ligadas a lo que históricamente se ha considerado como asuntos de carácter “privado” en las personas (Rabotnikof, 1998), en este caso, la sexualidad o identidad de género de sus estudiantes, ocurrida en el ejercicio de la carta anónima, en donde también se habilita el posicionamiento de los intereses temáticos de los/las estudiantes que Valeria recoge para desarrollar sus clases y preparar material pedagógico.

Asimismo, Valeria señaló que le interesaba que los/las estudiantes pudiesen compartir sus opiniones en clases, sin miedos o temores hacia lo que ella o los demás pudieran llegar a pensar. Muchas veces, desde su relato, estos diálogos aparecen de manera emergente en base de situaciones cotidianas que ocurren en clases, como también, en determinadas unidades de aprendizaje, en donde el currículum brinda una oportunidad para que Valeria proponga preguntas que fomenten el diálogo y el pensamiento crítico en sus estudiantes (imagen 14).

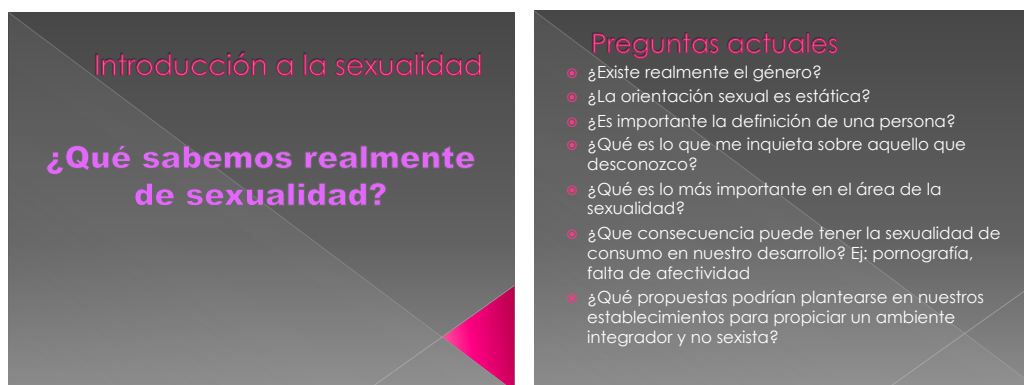


Imagen 14: material pedagógico. Ex Unidad “Sexualidad e Individuo”

En otras ocasiones estos diálogos y conversaciones emergen a partir del posicionamiento de los intereses de sus estudiantes, para ello, la docente busca implementar acciones que lo permitan y romper con el adultocentrismo e imposición vertical de los temas a discutir. A través de todo este conjunto de acciones, se infiltran ciertas temáticas a discutir que son tanto de interés de sus estudiantes como de Valeria, dentro de ellas, la crítica a los usos esencialistas de la identidad sexual o las críticas feministas sobre una educación no sexista.

por lo menos, desde mi práctica pedagógica y en mi área y en mi personalidad también, que coincide bastante, es de emancipar, entonces como de alejarme un poco de todo aquello que sea un poco limitante y no quiere decir dejar de visibilizar, pero a lo mejor nuevas maneras menos estereotipadas de visibilizar, cachai. Y esto te lo estoy comentando que ha sido un proceso que todavía estoy masticando, cachai, porque me he dado cuenta de que en algún momento la gente necesita esto de... o de preguntarle al otro o de en sí mismo ponerse como estas categorías para validarse o visibilizarse, pero también no somos muy cuidadosos también de esto, cachai, de cuidar también que no te vuelvas...por liberarte de algo en atraparte en otra cosa, cachai, y dejar de vivir esto que es como cambiante y fluido en muchos casos, nada es tan estático como parece y eso es parte de esta pedagogía y de la filosofía misma yo creo, de poder lidiar con todo aquello que está en constante cambio y movimiento.

Valeria también ofrece, en clases que aborda sexualidad, algunas definiciones sobre sexo, género, orientación sexual e identidad de género. Para ello, al igual que Tomás, ha utilizado como recurso didáctico a la galleta de género o *genderbread person* (imagen 15). Sin embargo, Valeria ofrece preguntas (imagen 15) en las que invita a sus estudiantes a participar de una desestabilización de los discursos hegemónicos que han establecido la preexistencia de cualquier significación cultural hacia la sexualidad y/o estabilidad de la orientación sexual y amorosa (Foucault, 1976, Butler, 1990).



Imagen 15: material pedagógico, Ex Unidad “Sexualidad e Individuo”

La docente busca activar el poder de la conversación y el contraste de ideas para la construcción de significados respecto a diversas temáticas que aborda en clases de Filosofía. En ello, se resiste a la enseñanza de temáticas que podrían identificarse como contenido LGTBIQ+ explícito. En contraparte, en sus clases se infiltra su propio entendimiento fluido de la sexualidad y género, con el fin de habilitar la crítica a las estabildades identitarias y, desde ahí, visibilizar un discurso público a partir del cual, tanto sus estudiantes LGTBIQ+ como todos aquellos que están explorando en su construcción identitaria, puedan sentirse reconocidos.

Valeria se resiste al uso de categorías identitarias en sus clases o a la enseñanza de temas LGTBIQ+ puntuales, incluso a usar etiquetas para referirse a sus estudiantes que se escapan de las normas hegemónicas de sexualidad y género. Siempre los llama como estudiantes “disidentes” o “personitas”. Al respecto, pese a que este entendimiento de la sexualidad y género en Valeria no se traduce en actividades de enseñanza específicas, en una planificación de clase a clase o en un contenido puntual a enseñar, es parte de una enseñanza que ella dice transmitir a sus estudiantes de manera cotidiana, incluso ocupándose a ella misma como un recurso para visibilizarse como persona en fuga a las etiquetas de sexualidad, género, clase, religión o de posicionamiento político (tal como se mostró en el capítulo 1 de análisis).

Por último, Valeria fomenta una apropiación deconstructiva de la identidad sexual y de género, pese a que reconoce el hecho de que el llamarse o identificarse por un nombre, categoría o identidad sexual es parte de una búsqueda “problemática” que realizan varios de sus estudiantes. Por lo mismo, y debido a su concepción fluida de la sexualidad y género, Valeria se resiste a ocupar cualquier tipo de categoría, etiqueta y contenido que exprese discursos identitarios en sus clases. Sobre la base de lo anterior, es posible preguntarse si la voluntad de Valeria por promover dicho entendimiento de la sexualidad y género, estarían impactando o no en la construcción de significados menos deterministas y más flexibles respecto a la sexualidad y género en sus estudiantes. Sobre esta interrogante, tal como señala Butler, la eficacia del discurso nunca está garantizado, debido a la citabilidad e historicidad cambiante de las prácticas discursivas (Youdell, 2006b). Sin embargo, lo que sí es posible reconocer en su discurso, es una intención por resistirse a reproducir discursos esencialistas que puedan encasillar a sus estudiantes en

determinadas categorías de la identidad y, por lo tanto, reproducir visiones estables, fijas e incluso estereotipadas respecto de quienes se puedan identificar o percibirse públicamente como estudiantes LGTBIQ+ en su escuela. Esta resistencia es una inversión por hacer públicos ciertos significados de la sexualidad y género en el contexto escolar desde, como indica Butler (1997a), su cuestionamiento y desestabilización constante.

b. Taller de Filosofía y pensamiento crítico

En una de las entrevistas, Valeria comentó el trabajo que ella ha realizado junto con sus estudiantes en un taller extracurricular que ha ido implementando hace más de seis años en la escuela. Según Valeria, este es un espacio de libre asistencia, sin evaluaciones formales. Los/as estudiantes asisten porque, según Valeria, quieren hacerlo, porque se sienten comprometidos a aprender e investigar sobre distintas temáticas que ellos/ellas mismos posicionan en las sesiones del taller.

En los documentos oficiales del colegio, este taller es descrito bajo el nombre de “taller de ciudadanía para el pensamiento reflexivo, comprensión lectora y ciudadanía” (Proyecto Educativo Institucional). Al comentarle esto a Valeria, ella señaló que aquel es el nombre formal o visible del taller. Sin embargo, ella lo describe como un taller de pensamiento crítico e indagación. Igualmente, Valeria señaló que el nombre del taller que aparece en los documentos oficiales de la escuela corresponde a una idea que provino desde la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). Esto debido a la alta convocatoria del taller en grupos de niños/as pequeños/as fuera del horario de clase, como también, por la pretensión del equipo directivo de enmarcar al taller dentro de las expectativas internas de la institución, las que son, el fomento de la comprensión lectora para las distintas pruebas estandarizadas que se aplican en el país.

es un taller y por eso ahí le ponían como ese disfraz de, comprensión lectora, porque iban chiquititos, entonces como que el chiquitito le diga a su papá que va a un taller de pensamiento crítico, en ese tipo de colegio, entonces era como refuerzo lector de la no sé qué... un nombre que le inventaron ellos, pero era un taller de filosofía, porque además iban muchos niños, entonces les llamaba la atención al colegio eso. Como muchos niños porque era fuera del horario, era libre, era... cachai... entonces eran como 15 cabros chicos promedio (...) Ellos le pusieron como un maquillaje ahí porque ella (jefa de UTP) quería que yo utilizara esas horas para fomentar la comprensión lectora, cachai, para lenguaje, para PSU, para todas esas huevadas... pero no, yo le dije, este es un taller de filosofía, de pensamiento crítico, lo hago con un profesor de historia, que es como un acompañante.

En la cita anterior, lo que hace Valeria es resistirse a una posición y a un hacer que es empujado por su escuela. Esto es, acoplarse a ciertas expectativas que circulan en el sistema escolar, como, por ejemplo, el favorecer un buen desempeño de los/las estudiantes en las asignaturas que son evaluadas por las diferentes pruebas estandarizadas. Por el contrario, a través del taller, Valeria busca crear un espacio dentro de la escuela con sus propias condiciones y propósitos. Al mismo tiempo, estas condiciones son bien recibidas por sus estudiantes y le han brindado reconocimiento profesional entre ellos/as y en la escuela.

Sobre los inicios del taller, Valeria comentó que su origen partió desde su motivación personal por abrir un espacio en que los/las estudiantes pudieran asistir libremente, a compartir sus intereses e investigar sobre estos. También, comentó que junto con otros profesores de filosofía, tanto a nivel comunal como regional (Valparaíso), se han organizado para realizar encuentros anuales interescolares de estudiantes de filosofía. En dichos encuentros, los/las estudiantes que asisten al taller de Valeria han mostrado algunos “productos” del trabajo de investigación que ahí realizan. Ejemplo de ello, es una serie de libros autoeditados. En estos libros, sus estudiantes evidencian lo que han investigado y escrito en el taller. Por consecuencia, debido a este tipo de acciones, los miembros del equipo directivo de la escuela se habría interesado, según Valeria, por la propuesta pedagógica del taller. Como resultado de ello, este pasaría desde el ser un espacio de autogestión y voluntariedad de la docente, al ser un espacio de carácter formal dentro de la organización escolar, con un horario regulado y remunerado para Valeria.

al principio, ese taller lo hicimos nosotros a la pinta nuestra, porque no estaba dentro del colegio, o sea, pedimos una sala prestada, eso fue, pero no era de los talleres extra programáticos. Luego, pasó el tiempo y ellos (equipo directivo) se interesaron en nuestro taller, porque además nuestro taller tiene un plus, que es... en otros colegios, otros profesores que son amigos personales míos, que son profes de filosofía, hacemos un Encuentro Anual Interescolar de Filosofía, entonces en ese encuentro nosotros nos juntamos con niños de otros colegios y el primero de esos encuentros se hizo en este colegio, ellos prestaron el colegio. Entonces vieron (equipo directivo) el encuentro, vieron el producto, que es una serie de libros que nosotros publicamos, que ya llevábamos cuatro o cinco, por ahí, y esos libros se llaman "Pensar Joven", en donde nuestros chicos publican lo que ellos quieren, cachai, y que, no están ni siquiera corregidos por nosotros, así a lo más un poquito, como la ortografía, pero los cabros si quieren hablar de videojuegos, eso publican. Si quieren hablar de sexualidad, eso publican, cachai, entonces vieron el libro y la directora se sintió atraída por eso, porque igual es una publicación. Y nos ofreció pagarnos esas horas (...) y los cabros salían a la 1 pm, y se quedaban voluntariamente después de clases, un viernes... ¡que igual es cuático!, Entonces después, nos empezaron ofrecer que estuviera incluido dentro de la cuestión, primero yo creo que

era también por querer atrapar el taller, pero no lo lograron. Entonces, ponte tú, a mí esas horas ahora me las pagan, están dentro de mi contrato.

Asimismo, respecto a las características del taller, Valeria relata que la relación tradicionalmente jerárquica entre docentes y estudiantes ahí se ve alterada, y son los/las mismos estudiantes quienes lideran los temas que guían las sesiones y las discusiones que se abren:

Más encima nosotros preguntábamos qué querían aprender y en base a eso, empezábamos a hacer el taller y traíamos documentos de diferentes temas, y ahí entre todos... y no hacíamos el taller nosotros (los profesores), sino que nosotros nos poníamos al nivel de los chiquillos. Era como un grupo de indagación, por así decirlo, cachai, entonces para ellos era súper motivador porque les rompías el esquema de tanta rigidez del colegio y sobre todo porque ellos entendían que ahí se podía hablar de todos los temas con respeto.

Al taller asisten estudiantes a partir de los niveles de séptimo básico a cuarto medio, e incluso, estudiantes egresados/as de la escuela. Estos últimos han sido invitados a contar sus experiencias y conocimientos en relación con determinadas temáticas que se abren en el taller. Un ejemplo de ello, son un par de ex estudiantes. Una de ellas, de la misma escuela en la que se desempeña Valeria, y la otra, una ex estudiante que conoció la experiencia del taller a través de los encuentros interescolares de Filosofía. Actualmente, ambas son egresadas de la carrera de psicología y Valeria las describe como “disidentes”. Estas ex estudiantes han asistido al taller para compartir sus conocimientos específicos sobre identidad, sexualidad y género con el grupo de estudiantes que ahí se reúne.

Lo mismo pasó con las disidencias y tengo una alumna que ya egresó hace un año, y ella nos contó que era, ahora, se había identificado como disidente y que... ¡y cacha todo!, de hecho nosotros tenemos preguntas ahora y le preguntamos como a ella, ¡y lo cacha todo!, así da unas explicaciones muy bacanes, así es que... Y ellos saben que cuando salen del colegio, los que egresan y se meten a diferentes carreras, por ejemplo, tengo una alumna que ahora está egresada de psicología y ella siempre va al taller y nos lleva conocimientos nuevos, cachai. Entonces... y ella también es de las disidencias, ella se presentó como no binaria, cachai, ella es de otro colegio sí, pero le tiene mucho cariño al taller, porque dice que le gustaría que hubiese habido un taller así cuando ella estaba en el colegio, cuando era mi alumna, cachai. Entonces ellos, como que quieren puro hacer eso, salir del colegio y después traerle conocimientos al taller, a otros chiquititos y así sucesivamente.

En lugar de sentirse insegura o intimidada por el tipo de trabajo desarrollado en su taller, Valeria lo explica con orgullo, debido a que ha sido un espacio de libertad y también de poder que ha logrado conseguir dentro de la escuela. Por lo mismo, se vuelve posible pensar al taller como una respuesta de Valeria a las características de la escuela, a su conservadurismo interno y a la percepción de ausencia de debate crítico entre sus actores,

hecho que fue constantemente referenciado por ella durante las entrevistas. Lo anterior, se aprecia en la siguiente narración:

hay harta complicidad ahí con los chiquillos, aparte que no hay nada, ningún tema prohibido (...) ahí tocamos temas de lo que vaya surgiendo y si hay que hablar de Foucault, se habla de Foucault con Séptimo, porque están con los de Cuarto, pero también a veces nos metemos en ñoñerías más temáticas, en robótica, cachai, no es una cuestión intencionada para un adoctrinamiento, no, cachai, sino que son temas que se van dando y una de las cosas, y obviamente yo creo que por naturaleza como intuitiva del querer saber, obviamente son los temas que no se hablan en ninguna asignatura, entonces obviamente ahí aparece lo de las disidencias, lo de la sexualidad, lo de la autoridad y un montón de cosas que no se hablan normalmente, porque todo lo otro sí se puede hablar, no es como el tema prohibido.

Por último, es importante destacar que Valeria reconoce los intereses de la escuela respecto al desempeño académico de sus estudiantes y a su preocupación por gestionar una performatividad que transmita dicho interés hacia el exterior. En ello, las características de su taller le han permitido acoplarse a tales intereses y preocupaciones institucionales. Particularmente, el taller permite a la escuela producir una performatividad que va en la dirección de evidenciar públicamente un trabajo relacionado con habilidades de comprensión, análisis, reflexividad, pensamiento crítico y síntesis de información en sus estudiantes³⁰. Al mismo tiempo, esto es entendido como un requisito para la existencia del taller. Sin embargo, Valeria no busca responder a dichas presiones o enmarcar su trabajo en esa dirección. Pero, las reconoce como una posible consecuencia de su trabajo.

³⁰ Estas características son destacadas en una nota presente en la página web de la escuela, refiriéndose a los encuentros interescolares de filosofía y a la publicación desarrollada por los/las estudiantes del taller presentado ahí.

3. RESISTENCIA: Afectaciones y su ensamblaje

Se retoman las ideas de ensamblaje extraída de la obra de Gilles Deleuze y Félix Guattari para reconocer cómo ciertas resistencias pedagógicas que buscan cuestionar la circulación de heteronormatividad en la escuela son producidas y tienen efectos a partir de los encuentros entre las subjetividad de los actores escolares, sus cuerpos, el espacio escolar, las disposiciones organizativas de la escuela, los discursos que regulan la escuela, las prácticas cotidianas y las emociones que se generan entre dichos encuentros. Para ello, se retoman las ideas de Sara Ahmed (2015) y Michalinos Zembylas (2019) con el fin de interrogar las formas en que las emociones son construidas y moldeadas por contextos escolares particulares con relaciones de poder particulares. Asimismo, se interroga al trabajo de campo para examinar qué producen las emociones en la escuela, específicamente, cómo estas se conectan con la producción de resistencias pedagógicas a las distintas expresiones de heteronormatividad escolar y cómo las emociones producen formas de acción y orientación hacia los demás, ya sean personas, espacios escolares y discursos (Ahmed, 2015). Para ello, se presentan diferentes tipos de afectaciones en las que se mapean los ensambles y constitución mutua entre las emociones y resistencias que circulan en el encuentro entre cuerpos de docentes, estudiantes, espacios, discursos y relaciones de poder en las escuelas.

En el caso del profesor Tomás se mapean tres diferentes tipos de afectaciones: a) La visibilidad: enseñanza LGTBIQ+, cuerpo docente y estudiantes b) Las resistencias de estudiantes a la resistencia docente; c) La Materialidad de los discursos: sala de convivencia escolar.

En el caso de la profesora Valeria: a) Afectaciones y emociones en la resistencia pedagógica del aula; b) Crítica identitaria, cuidado y enseñanza; c) Construcción emocional para resistir a la cultura escolar.

CASO 1: TOMÁS

a. La visibilidad: enseñanza LGTBIQ+, cuerpo docente y estudiantes

Sobre la implementación de los talleres que realiza en su escuela, Tomás mencionó que en su desarrollo emergieron preguntas de los y las estudiantes respecto a su experiencia de vida. Son preguntas que Tomás las ubica como parte de su vida personal o de lo privado. Según lo relatado por él, en las conversaciones sostenidas en la escuela, durante el desarrollo de las sesiones en las que abordó temáticas ligadas a la diversidad de composiciones familiares, aparecieron preguntas como: *¿tío usted tiene esposa?, ¿tío quiere tener hijos?, ¿tío usted es gay?* (N/C 05/08/2022). Las temáticas abordadas en los talleres habilitan un contexto para que emerjan preguntas que buscan conocer e interrogar la experiencia y el cuerpo del docente.

Escena 14: Las preguntas de los niños y niñas

(Inv): Le pregunto a Tomás qué tipo de preguntas les hacía a los estudiantes cuando él iba abordando estos temas, y me dice rápidamente, como sin pensarlo:

(T): “¿Tío usted tiene esposa?, ¿usted se quiere casar?, ¿quiere tener hijos?, y ¡al tiro bombardeándome con las preguntas!

(Inv): Estas preguntas de los niños/as presentes en el relato de Tomás me hacen pensar en la sutileza con que ellos intentan saber más respecto a la propia sexualidad de Tomás. Pienso en cómo el taller y sus contenidos, abren una oportunidad para la visibilidad sexual del profesor. También, en cómo los contenidos del taller se transforman en un dispositivo en el que se activa el cuerpo de Tomás como un elemento no ajeno, sino que imbuido y conectado a lo enseñado. No somos una tabla cuando enseñamos, los estudiantes conectan el contenido con nuestro cuerpo. Recuerdo las veces en que no quise yo “exponerme” como profesor gay en mis clases ante preguntas de mis estudiantes respecto a temas que abordaba en ellas, yo me anticipaba y hacía referencias a lo que ocurre en “la sociedad”, Tomás quizás hace lo mismo. En la conversación, me cuenta que les devolvía la pregunta y que, incluso, también ocupaba la ironía al responderles, diciendo (T): “cómo voy a querer tener hijos yo, si trabajo en una escuela con 300 niños”, “pero por qué nos tenemos que casar, ¿es un fin el casamiento?, ¿no voy a ser feliz acaso si no me caso?, ¿no puedo tener una vida plena si me mantengo soltero? O si tengo una pareja y decido no casarme”.

(Inv): Tomás sigue contándome cómo ante esas contra preguntas, algunos estudiantes se quedaban callados y no respondían. Igualmente, menciona lo que otros estudiantes decían, los que han tenido, según él, otras vinculaciones familiares. Tomás agrega, “eso, igual pesa mucho”, señalando “las familias que no son constitutivas desde la tradición, cierto” y diciendo que ¡es mucho de lo que pasa acá en la escuela y con estas familias!, ¡los mismos estudiantes comprendían que las familias son mucho más dinámicas que lo que dice la tradición respecto a ellas! La conversación continua y, agrega, que también respecto al abordaje de los estereotipos de género, cómo las propias estudiantes (niñas) eran las que enfatizaban en algunas cosas, y que ellas eran quienes retomaban las preguntas provocadoras que le realizó al curso (...).

(Inv): Frente a estas estrategias también le pregunto a Tomás el por qué devolverles la pregunta, o ampliar el ejercicio de reflexión. En ello él dice, sin yo mencionar nada explícito en mi pregunta ¡También eran evasoras! Agregando, (T): finalmente la idea no era centrar el contenido en mi persona y en mi vida personal, sino que aprovechar ese momento para abrir la discusión, pero ¡tampoco lo pensé mucho! (N/C 05/08/2022).

Se abre una ventana para discutir lo personal. El cuerpo de Tomás se transforma en un elemento no neutral al contenido. Los y las estudiantes buscan hacer una conexión entre los temas enseñados y quien los enseña.

Sobre las preguntas de los/las estudiantes, Tomás indicó que buscó evadir dichas preguntas y retomarlas para orientar la conversación hacia una reflexión sobre las convenciones sociales ligadas al matrimonio y a la familia. Mencionó que esto lo realizó con el fin de no centrar las discusiones del taller en su “su vida personal” (escena 14 de las notas de campo).

Sin embargo, la decisión de exponer lo considerado “personal” sí se realiza, pero, en otro espacio, no durante el taller. Respecto a dicha decisión, Tomás mencionó que un grupo de niñas —las que constantemente participaban en el taller haciendo preguntas o interviniendo los comentarios de resistencia de otros estudiantes hacia las temáticas enseñadas— se acercaron a él de manera posterior a una de las sesiones, para preguntarle abiertamente sobre su orientación sexual. En respuesta a ello, tal como se aprecia en la escena 15 de las notas de campo, Tomás decide ser “visible” con este grupo específico de estudiantes y “exponer” (fuera de clases) una relación explícita entre lo enseñado y su experiencia personal como sujeto gay.

Esta decisión muestra una estrategia de resistencia al autosilenciamiento y censura identitaria con el propósito de salir del closet y ser sexualmente visible con un grupo de estudiantes. La decisión es estratégica, ya que esta resistencia es menos pública, fuera de

clases, más íntima y se establece entre la complicidad observada con las estudiantes que participan activamente en las sesiones de los talleres. Aquella complicidad permite

Escena 15: Complicidades ¿Tío usted es gay?

(Inv)La conversación continua, y agrega que también respecto al abordaje de los estereotipos de género en el taller, señala como las propias estudiantes (niñas) eran las que enfatizaban en algunas cosas, y que ellas retomaban las preguntas provocadoras que Tomás señala que les realizaba al curso (...) Tomás hace referencia a una estudiante que se acercó a él luego del término del taller de manera privada y le pregunta ¿tío usted es gay? Y Tomás en tono de risa recordando el momento dice “obvio pos niñaana si por algo estoy haciendo este taller” (N/C 05/08/2022)

reconocer, fuera de la sala de clases, que los talleres sí tienen un vínculo directo con su experiencia como sujeto gay. De esta forma, el espacio material del taller produce un discurso de apertura y, al mismo tiempo, de clausura en Tomás. La apertura tiene que ver

con que el taller permite abrir conversaciones sobre temas ligados a la diversidad sexual y de género, que según Tomás, no son fáciles de reconocer en el currículum nacional. Asimismo, este espacio pedagógico tiene el efecto de generar en Tomás una posición en la que asume a su propia sexualidad y experiencias de vida como “personales”, por lo tanto, lo personal no es compartido en el espacio público de enseñanza, se clausuran esos discursos en el aula.

Durante la investigación, las reflexiones sobre estas aperturas y clausuras fueron reflexionadas de diferentes maneras entre Tomás y mis propias experiencias como profesor homosexual. Por ejemplo, en las visitas a la escuela Tomás señaló que el no responder de manera directa a las preguntas de los/las estudiantes sobre su experiencia personal fueron acciones “evasoras” y “no muy pensadas”, casi como un reflejo para no exponer “lo personal”. Asimismo, en las entrevistas iniciales del trabajo de campo, Tomás señaló que tomar la decisión de ser visible como sujeto gay en la escuela implica ubicarse en un territorio “incierto” para los/las docentes homosexuales y que dicha incertidumbre le produjo miedos en sus primeros años de desempeño profesional en la escuela. Especialmente, dichos miedos estaban ligados a los vínculos estigmatizadores entre la docencia y la homosexualidad que pudiesen movilizar otros actores en la escuela y a las consecuencias inciertas que dichos vínculos tendrían en su trayectoria profesional.

Al profundizar en estos miedos, tal como se vio en apartados anteriores, los efectos inciertos de ser sexualmente visible en la escuela, materializados en emociones como el miedo, son gestionados por Tomás desde la construcción de legitimidad y validación sobre sí mismo como encargado de convivencia escolar. Por lo tanto, el Taller puede ser entendido como la materialización de aquella legitimidad, poder y gestión de los miedos que Tomás fue construyendo sobre sí mismo y su accionar en la escuela. Los cambios en estas formas de afrontar las preguntas sobre su sexualidad durante su trayectoria en la escuela y el vínculo de los talleres con dichos cambios son parte de su reflexión:

Cuando llevaba menos tiempo en la escuela. Entonces ahí me acuerdo que una estudiante un año me preguntó si era gay y yo le dije así como... ¡obvio que me fui por otro lado!, nunca le dije que no, porque nunca en mi vida he dicho que no, pero obvio que me fui por el desvío porque eso uno lo sabe hacer bastante bien. La respuesta diplomática de un profesor referente a eso y es como ¡da lo mismo!, ¡da lo mismo si yo soy gay o heterosexual!, como... todos tenemos un valor por sí mismo, ¡la hippie!... cachai jaja. Pero ahora es como no, o sea esa experiencia como de contarle a la estudiante, después la estudiante ahí se andaba ahí cayendo de tarro con las otras cabras que también eran

como del clan disidente de la escuela, ¡pero bien!. Digo como que ahora ya no tengo ese miedo que quizás tenía antes.

Las citas de este apartado se conectan a lo señalado por bell hooks (1994) quien indica que las y los estudiantes nos miran todo el tiempo y juzgan nuestra actuación, ya que encarnamos el género, la sexualidad, la clase, la raza y muchos otros aspectos que no están bajo nuestro control consciente al momento de enseñar. La insistencia por “saber” las opciones de vida de Tomás, sus opiniones y orientación sexual, ponen en evidencia que su cuerpo “dice” algo en la escuela. Su cuerpo también produce un discurso que busca ser comprendido y reconocido por sus estudiantes. Los discursos que su cuerpo produce, se generan entre el encuentro de este con el espacio escolar, lo enseñado en el taller y sus estudiantes. Son efectos que se constituyen mutuamente si los pensamos a partir de las ideas de ensamble —*entre lo material y discursivo*— que se propone en el trabajo de Deleuze y otras autoras postmaterialistas que retoman su trabajo, como por ejemplo, Karen Barad (Jackson & Mazzei, 2012). Los efectos de dichos encuentros, y que resuenan en las preguntas de los/las estudiantes, son ubicados por Tomás dentro de otro espacio, el personal. Dicho espacio —*el personal*— se omite y se silencia intencional o inconscientemente del proceso de enseñanza.

Respecto a la acción de silenciar y omitir aspectos ligados a la subjetividad y corporalidad docente en los procesos de enseñanza, bell hooks (1994) indica que comúnmente la propia raza, género, intereses, emociones y convicciones personales de los/las docentes son separados por ellos/ellas del proceso de enseñanza. Esto con el fin de dotar de objetividad, neutralidad e imparcialidad a la práctica pedagógica y al vínculo con sus estudiantes. Sin embargo, el encuentro entre lo enseñado por Tomás y la curiosidad de sus estudiantes producen efectos, el taller no es neutral, y genera que el cuerpo de Tomás tampoco lo sea, aunque se lo intente.

El encuentro entre Tomás y sus estudiantes posibilitado por el taller tiene el efecto de constituir a Tomás como un profesor gay que enseña estos temas. En concreto, los temas visibilizados en el taller y la recepción de dichos temas por los/las estudiantes producen un contexto particular para abrir lo “personal” y, también, *salir del closet*. Tomás reconoce este efecto, pero fuera de clases y toma la decisión de hacer explícita la relación entre su subjetividad, cuerpo y sus propios deseos por resistir al silenciamiento curricular a través de la puesta en práctica de este taller, de manera cuidadosa, gestionando la

exposición “pública” de aquella relación sólo con algunas de sus estudiantes (del “clan disidente”), a través de un lenguaje que expresa menos formalidad y complicidad con ellas.

Como señala Butler (1990), las categorías de la identidad son normativas, porque intentan regular y fijar a las personas en posiciones estables e inscribirlas en un orden social específico, que como señala Gayle Rubin (1989), es sexualmente jerárquico. La fluidez cambiante de las respuestas de Tomás frente al *salir o estar en el closet* en la escuela y, los miedos asociados a ello, reflejan el reconocimiento de estas ideas normativas y jerárquicas en su subjetividad, lo que impacta en las decisiones que él toma para gestionar su visibilidad sexual y ser reconocido como un sujeto con una identidad gay por sus estudiantes. El cuerpo de Tomás emite un lenguaje o produce un lenguaje que se inscribe en relación con las temáticas del taller. Ambos lenguajes son reconocidos por algunas de sus estudiantes, quienes reconocen la transgresión a los silencios heteronormativos en cuanto a temáticas LGTBIQ+ desde el cuerpo de Tomás y en los contenidos del Taller, por tanto, buscan reconocer el origen de dicha transgresión. Lo anterior, permite entender que el espacio del taller se vuelve un territorios reivindicado o impugnado a la heteronorma escolar desde el cuerpo, subjetividad y transformación de la emocionalidad docente (Ahmed, 2015).

b. Las resistencias de estudiantes a la resistencia docente

Durante la ejecución de las sesiones del Taller “Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género” se activaron resistencias por parte de algunos estudiantes, específicamente, un estudiante varón de sexto básico que constantemente se oponía al aprendizaje de temáticas vinculadas a la diversidad sexual mediante la realización de comentarios ofensivos hacia las personas LGTBI+ durante las sesiones (ver escena 16 de las notas de campo).

Escena 16: Resistencia al Taller de Diversidad Sexual

(Inv): También Tomás cuenta que en otros cursos más grandes (sexto básico) también tuvo algunos cuestionamientos de los estudiantes, como, por ejemplo, menciona que algunos estudiantes decían ¡ay, porque esto es tan importante y la cuestión!, o diciendo ¡ya estoy chato de la diversidad!, y no sé que. Refiriéndose a un estudiante específico, y enfatizando en él puntualmente. Ante eso, la psicóloga asiente, reconociendo al estudiante aludido por Tomás y lo nombra. Tomás señala que aquel estudiante dijo, en una ocasión, durante la realización del taller: “además son todos delincuentes”, “se matan entre ellos”, refiriéndose a las personas LGTBI+, frente a eso, Tomás relata la impresión que le generaron aquellas formas de pensar del estudiante. Y ahí señala que lo interpeló, preguntándole ¿por qué pensai eso?, ¡por favor!, ¡aquí los delitos los cometen las personas!, ¡hombres mayormente heterosexuales!, ¿dónde viste tú que las personas homosexuales se mataban entre ellas?, ¿dónde está tu fuente?, y agrega: “ahí se quedaba callado porque no sabía que responderme, porque al final lo suyo era más prejuicio o resistencia a la temática” (N/C 05/08/2022)

En las entrevistas y el proceso de análisis colaborativo de estas, con Tomás pudimos discutir diversas estrategias para hacer frente a la existencia de comentarios homofóbicos entre los/las estudiantes. Dichas estrategias fueron recogidas desde los hallazgos de investigaciones internacionales y que conforman parte de los antecedentes de esta tesis. Específicamente, nos detuvimos en algunos ejemplos presentes en investigaciones que estudiaron las historias de vida de profesores/as LGTBIQ+ y en cómo estos profesores/as respondían a las bromas de carácter homofóbico realizadas entre sus estudiantes en clases (Richard, 2015; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017; Sykes 2007 en Catalán-Marshall, 2022). Una de las estrategias de estos profesores/as para intervenir las bromas, fue visibilizar su propia sexualidad e invitar a los/las estudiantes a identificar que el contenido de aquellas bromas eran una expresión de violencia que los violentaba también a ellos/as como sujetos LGTBIQ+, buscando así, prohibir la circulación de este tipo de comentarios en sus clases. Al respecto, con Tomás discutimos que la censura a las bromas homofóbicas a partir de la exposición de la propia sexualidad del docente podrían ser una respuesta importante, pero también, insuficiente para la transformación y resignificación de la heteronormatividad en las escuelas, junto con generar posibles situaciones incómodas y difíciles de afrontar para los/las estudiantes. La discusión de estos artículos sirvió para examinar las respuestas que Tomás desarrolló frente a las resistencias de algunos de sus estudiantes a los talleres que él realiza.

Al respecto, durante las entrevistas y, al conversar también sobre las experiencias de otros/as docentes gays y lesbianas en el sistema escolar chileno (Catalán, 2018), Tomás compartió una visión en la que identifica el carácter heteronormativo de las instituciones

escolares. Esto debido a que, según él, los/las docentes heterosexuales no estarían sometidos a las mismas exigencias que los/las docentes gays y lesbianas en cuanto a tener que ser “precavidos” al momento de compartir o hacer visibles los aspectos “privados” o “personales” de sus vidas en las escuelas. En base a ello, Tomás señala que estas precauciones se deben activar al momento de buscar estrategias que permitan intervenir la reproducción de homofobia entre sus estudiantes, tal como lo señaló en las entrevistas:

es mejor quizás abordar la situación como plantearlo desde lo formativo y quizás desde esa lógica, también después tener una conversación más privada con el estudiante y hablarle del sentido o al menos formar desde como, desde una perspectiva más empática en torno a que quizás hay otros sujetos en tu espacio, otros pares tuyos u otras personas que tú no conoces, que sí las puedes estar agrediendo con el discurso que tú estás diciendo. Y por qué lo planteo así, porque también a los profesores se nos exige cierta objetividad y estamos totalmente claros que esa objetividad no se le exige a todos, estamos claros que los profesores heterosexuales pueden hablar de su vida afectiva, cierto, sin que sean cuestionados.

La puesta en práctica de estas ideas y precauciones a implementar son compartidas por Tomás y la psicóloga durante las visitas a la escuela. Ambos me relataron diversos episodios en los que un estudiante de sexto básico se resistía a las temáticas del taller de Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género y que emitía comentarios ofensivos hacia las personas LGTBI+. Este estudiante era objeto de rechazo y de discusión en clases por parte de un grupo de niñas que Tomás describió como “disidentes” en las entrevistas. Las mismas niñas que le preguntaron a él sobre su orientación sexual al finalizar una de las sesiones del taller. Respecto a ello, Tomás mencionó que en dicho espacio (taller) había estudiantes que tienen hermanas o tías que son lesbianas, como también, según la psicóloga de la escuela, *“o ellas mismas (las niñas) estaban explorando su sexualidad”* (N/C 05/08/2022). Conversamos con Tomás respecto a cómo abordó esas tensiones entre los y las estudiantes, si él intervenía o dejaba hasta cierto punto que los/las estudiantes “regularan” sus propias diferencias de opinión en el taller. Tomás señaló que lo que trató de hacer fue mediar entre los/las estudiantes, regular el tiempo y la toma de la palabra, que hablaran uno a uno para que todos y todas se pudieran escuchar y aprovechar de justificar por qué se piensa lo que se dice, preguntando ¿por qué piensas eso?, en alusión al estudiante que manifestaba resistencias a las temáticas del taller.

Asimismo, Tomás cuenta que luego de haber percibido estas resistencias del estudiante, él decidió hablar con la mamá de este y comentarle respecto como su hijo se había referido

a las personas LGTBI+ durante el taller. Tomás comentó que la mamá le dijo, con algo de sorpresa, que se sentía “sorprendida” por lo ocurrido y que ella era “*super open mind*” (N/C 05/08/2022). Tomás cuenta que le pidió pudiese hablar con su hijo. Asimismo, Tomás señaló que esta conversación se dio en un momento fortuito en la escuela. Al preguntarle por las razones que lo llevaron a conversar con la apoderada, Tomás afirmó rápidamente haberlo hecho por su sexualidad, *¡porque yo era cola!* (escena 17 de las notas de campo).

Escena 17: “Porque yo era cola”

(Inv): “Tomas señala, ¡yo la vi (a la mamá del estudiante) y le dije, quiero hablar una palabrita con usted! Menciona que ella -la apoderada- es amable y receptiva, agregando, “es una apoderada buena onda, al menos que esté enojada”. Dicho comentario de Tomás me hace pensar en el grado de detalle y de conocimiento que tiene de los apoderados de la escuela. Tomás recalca que ella (apoderada) es bien receptiva y que si hay algo que “no le parece” también podría venir a la escuela a decirlo. Tomás agrega que la apoderada se manifestó sorprendida por lo sucedido, y que ella había dicho que no ha sido la forma en que ha ido educando a su hijo. Tomás también señala que el estudiante aludido pasa mucho tiempo con la familia del papá, y reconoce que el discurso de este contexto familiar no es el mismo que el de la mamá del estudiante (...) Continúa la conversación y le pregunto a Tomás por el porqué de su intencionalidad de hablar con la apoderada y exponerle lo sucedido en el taller. Ante ello bromea y me dice subiendo el tono de su voz, (T): *¡porque yo era cola!* (Inv): Nuevamente, pienso en cómo la investigación gatilla o hace explícitas ciertas premisas en los sujetos y en cómo ellos también van construyendo un discurso que se alimenta de las propias conversaciones que hemos tenido a lo largo de la investigación, en cómo hemos ido transparentando supuestos e interpretaciones sobre nosotros mismos. En este caso, la necesidad de hablar e interceder con la apoderada, porque hay algo personal en juego, porque “Yo era cola”. (N/C 05/08/2022)

Luego de esta afirmación (*porque yo era cola*), Tomás comienza a comentar las características de la apoderada y en cómo durante algunas reuniones en la escuela ella realizó intervenciones que llamaron su atención. Específicamente, comentó que a principios de año (2022) se comenzó a conocer en la escuela que durante la pandemia y vacaciones, gran cantidad de estudiantes se habían enviado fotografías de ellos/ellas mismos “en pelota” y que esta apoderada, en algunas reuniones había dicho públicamente en modo de interpelación a otros apoderados, “*enséñesele a sus hijos a ser menos machistas, las niñas tienen todo el derecho a mostrar su cuerpo, si su cuerpo es suyo*”, frente a esto agrega, “*digo esto porque finalmente es una apoderada que tiene esa amplitud mental*” (N/C 05/08/2022). En estas conversaciones también interviene la psicóloga de la escuela para señalar que la apoderada es joven, no tiene más de 30 años. En esto la psicóloga mencionó que los papás del estudiante, ambos, estudiaron en la

escuela y frente a esto Tomás señaló que el mismo había escuchado “muy buenos comentarios” de aquella apoderada en su época de estudiante, no así del papá. Recalcando que la familia del papá es más “tradicional”, de la “pobla” y, quizás, no tan abierta y comprensiva o “empática”, esto en un intento de enfatizar en que la familia paterna del estudiante responde a las características del contexto social cercano a la escuela. Tomás explicó, luego de su rápida afirmación “*porque yo era cola*”, que fue debido a todo este conjunto de razones que habló con la mamá del estudiante, porque según él “*sabía de que me iba a entender*” y que más que entenderlo a él, iba a entender que las temáticas que estaban hablando y las cosas que su hijo decía en clases eran “*para preocuparse igual*” (N/C 05/08/2022).

La respuesta casi inmediata de Tomás a la pregunta del por qué de su intervención con la apoderada aparece como un impulso vinculado a su sexualidad. Cuando señala hablar y afirmar que la razón fue “*porque yo era cola*” refleja cómo su propia sexualidad es una fuente que activa los deseos por mediar entre la resistencia del estudiante, la apoderada y el de taller Derechos, Diversidades Sexuales e Identidades de Género. Esta razón es transparentada en una conversación “privada” conmigo y la psicóloga, no es la razón que se transparenta a la apoderada. Para dicha mediación, Tomás recurre a los discursos basados en la necesidad de promover el respeto y el cuidado del estudiante. Asimismo, el hablar con la apoderada y buscar su intervención se justifica debido a que los comentarios que emite el estudiante tienen un posible origen externo, esto es, su crianza familiar.

c. La materialidad de los discursos: sala de convivencia escolar

Durante las visitas a la escuela, la mayor parte de las conversaciones con Tomás y con otras personas se produjeron en la sala del equipo de convivencia escolar. Esta sala ha tenido cambios durante los últimos años. Posterior a la Pandemia Covid-19, la sala fue remodelada y, en ella, es posible observar una distribución en la que cada uno de los/las integrantes del equipo de convivencia tiene un espacio personal para trabajar separado por módulos. Respecto a esta remodelación, Tomás señaló, en tono de risa, que ahora en la escuela “*hay más recursos*” y que la escuela “*ha subido de pelo*” (N/C, 05/08/2022).

El espacio de trabajo de Tomás está organizado y decorado por él con distintas fotografías, afiches y cuadros. Entre los cuadros, hay algunos alusivos al periodo de la Unidad Popular (Gobierno de Salvador Allende). En estos cuadros hay mensajes referidos a la infancia, como uno que dice: *“La felicidad de Chile comienza por los niños”*. Asimismo, un afiche entregado por el Ministerio de Educación ubicado detrás de su silla tiene un mensaje que dice: *“Profe: si l@s levantas por igual, pueden llegar igual de alto”*, con una referencia en el costado inferior que dice *“Educación libre de Sexismo”*. Asimismo, junto a su escritorio, hay una fotografía antigua en la que se aprecia a una niña sentada en un pupitre

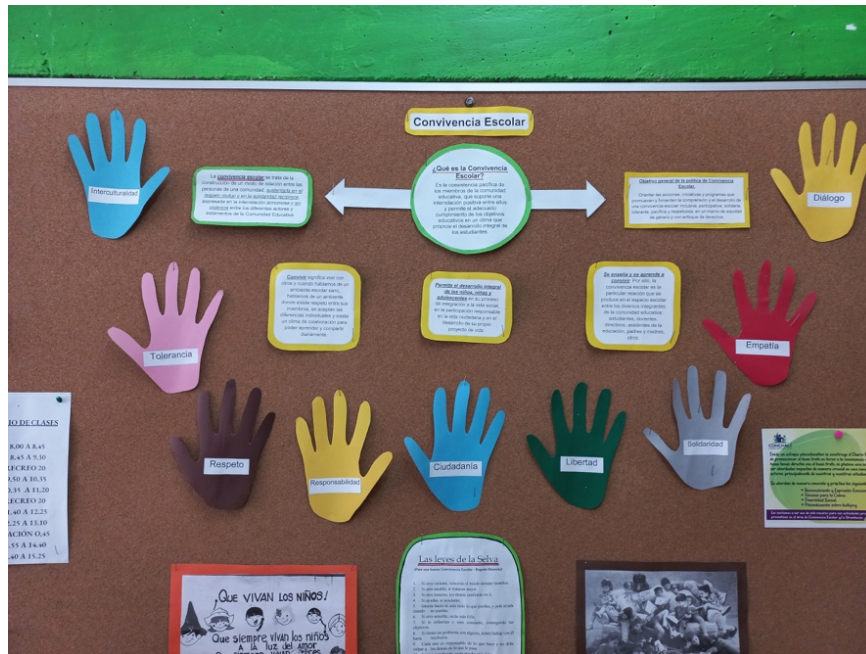


Imagen 16: sector de trabajo

escolar sosteniendo un lápiz. Reconozco esta fotografía, es la mamá de Tomás cuando era niña. Es la misma fotografía que se encuentra en la casa de Tomás, lugar que también conozco y en el que hemos desarrollado algunas de las entrevistas y sus análisis.

El resto de la sala de convivencia, el “espacio común”, también está decorado con diversos afiches, fotografías, imágenes y mensajes que transmiten discursos vinculados a la protección de los niños/as, la prevención de la violencia sexual, el bullying, la inclusión y la convivencia escolar. Algunos de estos mensajes están contenidos en afiches elaborados por el Ministerio de Educación, otros, por la Corporación de Educación Municipal y, otros, como los que están en el diario mural, han sido construidos por el mismo equipo de convivencia escolar. Por ejemplo, en el diario mural (imagen 17) hay una construcción de mensajes en los que, desde su articulación, se busca visibilizar los discursos de la Política Nacional de Convivencia Escolar. Específicamente, en figuras que asemejan las manos de niños/as, hay un concepto/valor asociado a dicha política educativa, tales como: “empatía”; “solidaridad”; “libertad”; “Ciudadanía”; “Responsabilidad”; “Respeto”; “Tolerancia”; “Interculturalidad”. Asimismo, hay otros mensajes que hacen referencia a la equidad de género y el enfoque de derechos como los principios que orientan las acciones, iniciativas y programas que se promueven a través de la gestión de la convivencia escolar en la escuela, gestión que lidera Tomás.

Imagen 17: diario mural



Igualmente, en el diario mural hay afiches entregados por la Corporación de Educación Municipal (CORESAM) en los que se movilizan “temas” que se plantean como orientadores para una “sana convivencia”, entre ellos, el reconocimiento y expresión emocional; técnicas para la calma; diversidad sexual; psicoeducación sobre bullying (imagen 18).

El resto de la sala tiene un sillón y una mesa. Sobre la mesa hay distintos folletos elaborados por el equipo de convivencia escolar en los que se promueven acciones desarrolladas por este en la escuela.

La disposición y decoración de la sala transmiten los mismos discursos que Tomás movilizó constantemente en las

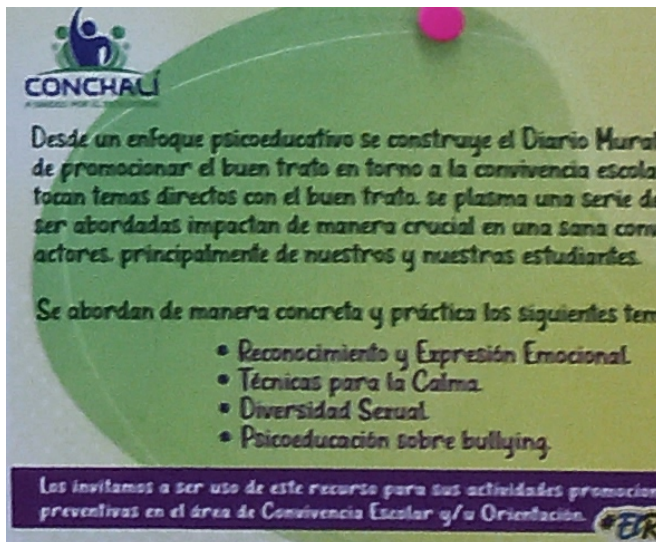


Imagen 18: Afiche Corporación Municipal de Educación

entrevistas y en las conversaciones sostenidas durante la investigación. La convergencia de los discursos que articula Tomás adquieren una disposición material en la sala. La sala de convivencia escolar, como un espacio material, está conectado con el posicionamiento

de Tomás y con los discursos que justifican su accionar en la escuela desde su cargo como encargado de convivencia escolar.

La sala es un espacio de trabajo, de despliegue de amistad entre los miembros del equipo de convivencia escolar. Asimismo, es un lugar al que acude el resto de los/las docentes de la escuela o algún estudiante de manera repentina durante la jornada escolar para solicitar cosas, entregar el dinero del *jeans day*, preguntar por algún material de trabajo (cartulinas, tijeras, pegamento, etc.). La psicóloga señaló que los profesores/as “*sienten que los miembros del equipo de convivencia son los salvadores de sus apuros cotidianos*” (N/C 05/08/2022).

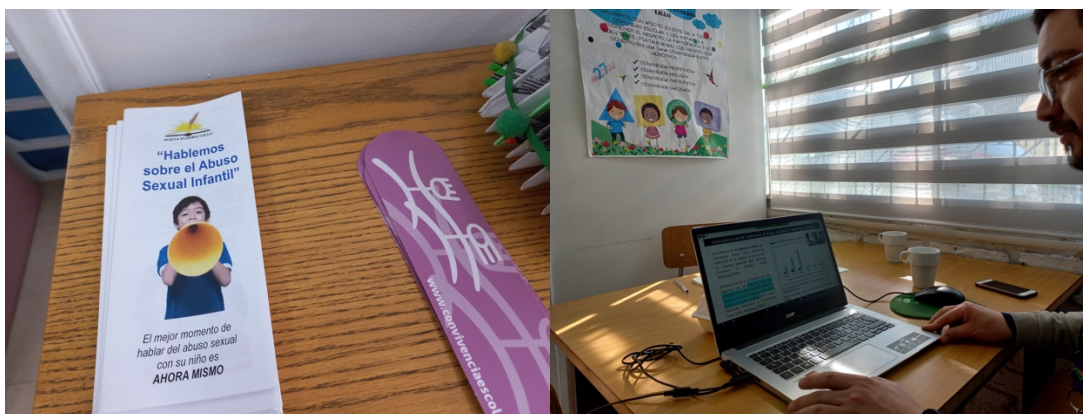


Imagen 19: sector común de sala de convivencia

La disposición de la sala, los objetos que hay en ella, los mensajes presentes en los afiches colgados en los muros y articulados en el diario mural se “conectan” con la producción de subjetividad de Tomás y, quizás también, con la de otros integrantes del equipo de convivencia. Asimismo, lo que se transmite en estos afiches, fotografías y decoraciones se conecta con los principios que justifican las intervenciones que Tomás señaló promover en la escuela, como por ejemplo, los Talleres de Diversidad Sexual y de Diversidad Familiar. En este sentido, al retomar el trabajo de Karen Barad y su conexión con la idea de ensamble de Deleuze y Guattari respecto a la naturaleza enredada de lo material y lo discursivo; la disposición, decoración y organización de la sala de convivencia escolar tienen una conexión con los discursos de las políticas educativas ministeriales que regulan a las instituciones escolares, con las orientaciones de la Corporación Municipal de Educación y, con los discursos que promueven algunos organismos nacionales de protección de los derechos de la infancia. Estos discursos se

materializan en la sala y en la producción de subjetividad de Tomás. Por consiguiente, lo material, lo humano y los discursos convergen en este espacio, se afectan o intra-actúan mutuamente como señala Barad (Jackson & Mazzei, 2012). La sala de convivencia puede ser identificada como un espacio en el que se materializan los discursos inclusivos, estos tienen un espacio para ello y personas particulares que los encarnan desde ese lugar.

CASO 2: VALERIA

a. Afectaciones y emociones en la resistencia pedagógica del aula

En constantes ocasiones, Valeria se refirió a la potencialidad de las emociones para construir espacios favorables para la enseñanza. Específicamente, ella reconoció el papel que tiene el establecimiento de confianzas con sus estudiantes dentro de las dinámicas de enseñanza. Según Valeria, el establecimiento de confianzas con sus estudiantes corresponden a una práctica de cuidado, para que estos puedan expresarse sin temor a la vergüenza o al rechazo al momento de emitir sus opiniones frente a ella o con el resto del grupo.

pero para mis estudiantes soy amorosa, con ellos, porque tú no tienes la culpa de ser hijo de un paco, pero para que también ellos me den el espacio de reflexionar y no se pongan a la defensiva (...) esa es como mi estrategia pedagógica, y por eso me hacía mucho sentido lo de resistir en algún momento, porque si bien tú puedes enseñar a, digamos, a transgredir o hacer resistencia, pero yo también desde lo pedagógico, siento que también tiene que ser, sobre todo con los estudiantes, un ambiente amoroso y de confianza, un espacio seguro e incluso, venga yo de donde venga. Mi papá sea paco, mi papá sea milico o sea alguien de la Iglesia, porque si la profe entra con un discurso rupturista y yo lo he visto en mis estudiantes, también me he equivocado en algunos espacios, no en este colegio, porque ahora estoy más vieja, digamos, en otros lados he visto a estudiantes intimidados por mi discurso y que se cierran, cachai. Se cierran y no me van a hablar más probablemente de ese tema, porque se sienten agredidos, se sienten trastocados.

Valeria identifica el rol que tienen las emociones en sus estudiantes y en cómo estas tienen un efecto en la participación y proceso de enseñanza. Por tanto, la confianza y seguridad que sus estudiantes pudiesen llegar a tener son parte de una construcción a lograr y en la que ella dice tener un rol clave. En ese sentido, Valeria ha reconocido el efecto productivo que tienen las emociones en el proceso de aprendizaje. Por lo mismo, ha ido modificando con el tiempo la forma en que ella ha ido desarrollando su enfoque o estilo pedagógico,

integrando en este, a las emociones con el fin de favorecer la participación de sus estudiantes.

porque igual yo trato de, a través de esta pedagogía amorosa, de verdad que entiendan y si tienen dudas, de verdad, aunque sean muy diferente a lo que estoy tratando de enseñar, pero prefiero que me hagan las preguntas, a crear este miedo de que yo soy poseedora de la razón y que aunque tú tengas un pensamiento, no sé, ponte tú, ultra fascista, no me lo cuentes, porque así a lo mejor yo tengo la oportunidad de que hablemos de eso y correr un poquito el cerco, cachai, y que tú te abras a la posibilidad de poder pensar de otra manera, pero si tú ni siquiera me lo preguntas, porque dices que esta huevona te va a tratar mal, cachai, es muy poco fértil, creo yo.

Valeria define a su enfoque pedagógico como una “pedagogía amorosa”. En ella, busca romper con las relaciones jerárquicas del saber con sus estudiantes. Desde los relatos basados en su experiencia, las formas que tiene ella de relacionarse con sus estudiantes en el proceso de enseñanza están atravesados por las emociones. En otras palabras, el rol productivo de las emociones, lo que estas hacen en el proceso de enseñanza, es algo bien reconocido por Valeria. Dicho reconocimiento ha generado que ella tome decisiones pedagógicas a implementar en sus clases. Ejemplo de ello, son los siguientes extractos, en los que Valeria describe cómo sus acciones en clases están influenciadas por las emociones que ahí se producen:

trabajo mucho también, en la confidencialidad dentro de mi sala de clase con los estudiantes, ellos saben que es un espacio de confianza.

yo trato de pasearme por diferentes puntos de vista para que ellos también entiendan que no siempre tienes que tratar de convencer al otro, sino que tratar de ver las cosas de diferentes perspectivas.

que hubiera un espacio de una clase en donde se puedan discutir cosas abiertamente y donde pudiera haber confianza y hacer las preguntas prohibidas por así decirlo, tuve una súper buena llegada con todos los estudiantes.

pero me sorprende que es tanta la catarsis de necesitar un espacio para exponer esto, para hacerse ver o para preguntar (en referencia a carta confidencial).

Como señala Zembylas (2017), las emociones corresponden a los significados semánticos que las personas atribuyen a los afectos. Estos últimos (afectos) son el resultado de la experiencia sensorial-corporal que emerge a través de flujos relacionales con otros mediados por distintas formas de materialidad, ya sean espacios, personas y/o discursos (Ahmed, 2015). Al retomar los relatos emocionales de Valeria, es posible reconocer que las distintas y cambiantes emociones que circulan en sus clases son el resultado del

encuentro entre ella con sus estudiantes mediados por el proceso de enseñanza. El reconocimiento que hace Valeria de las emociones producidas en dichos encuentros han tenido el efecto de impactar en la orientación tanto del vínculo con sus estudiantes, como con el proceso de enseñanza. Al respecto, y al retomar las ideas de Ahmed (2015) sobre la manera en que operan las emociones como formas de acción para “hacer” algo, dichas ideas adquieren sentido en el reconocimiento que realiza Valeria de las emociones en el proceso de enseñanza y a su búsqueda activa por utilizarlas de manera productiva a través de las experiencias que desarrollan sus estudiantes en sus clases. En su relato, las emociones adquieren una fuerza material productiva (Guattari & Rolnik, 2006) de transformación en los procesos de enseñanza.

Asimismo, las recompensas de implementar un enfoque pedagógico intelectual y emocionalmente desafiante, que se expresa a partir del reconocimiento de las emociones de los/las estudiantes; en el dar y recibir la confianza; en la búsqueda que sus estudiantes realizan con Valeria para solucionar temas conflictivos fuera del aula, parecen ser las fuentes más relevantes del entusiasmo de Valeria por la enseñanza, como también, de su seguridad en la escuela.

Asimismo, esta recompensa emocional permite gestionar a Valeria los pánicos morales y potenciales escenarios de vigilancia parental respecto a lo enseñado en sus clases. Ejemplo de ello, es la siguiente narración, en donde Valeria describe las dinámicas que se presentan con sus estudiantes en clases y en cómo ella ha recurrido a la emocionalidad para anticiparse a potenciales escenarios de vigilancia parental

usted no quiere (en referencia a estudiantes) que yo conozca a su apoderado y su apoderado no me quiere conocer a mí, cachai... y todos diciendo, sí, tiene razón profe y se cagan de la risa, pero en el fondo es decir, yo hago mi clase con los estudiantes y tiene que ser algo que supere todo lo que nosotros podamos solucionar mediante el diálogo como para que aparezca un ente o como un representante legal o manager como le decíamos nosotros, para que lo solucione por usted, porque qué podría ser tan grave que tenga que intervenir, digamos, su representante legal y no podamos hacerlo entre nosotros. Se hace una duda, una pregunta, y yo con mis alumnos igual tengo súper buen trato, a diferencia de lo que puede ser mi carácter con otra persona adulta o por fuera, cachai. Por eso te hablaba de la pedagogía amorosa. Y la verdad es que no me ha tocado.

El reconocimiento del efecto que tienen las emociones en la enseñanza llevan a Valeria a mantener, como señala Zembylas (2005), una cultura de apoyo emocional en el aula al momento de enseñar. Valeria describió las formas en que tomó conciencia de las emociones de los/las estudiantes a la hora de planificar y ejecutar su enseñanza, ya que

parecía saber muy bien que la comprensión conceptual y la emocional están entrelazadas o ensambladas. En consecuencia, Valeria busca el establecimiento de relaciones empáticas basadas en las consideraciones de las reacciones emocionales de sus estudiantes, haciendo hincapié en lo que estas producen en la enseñanza.

Las emociones entran a las clases de Valeria y se enredan con la enseñanza y el currículum de Filosofía. Estas emociones se situaron en experiencias en las que se expresaron valores, creencias, actitudes, intereses y necesidades tanto de Valeria como de sus estudiantes (ejemplo de ello es el ejercicio de la carta anónima descrito en el apartado anterior). Valeria describió detalladamente cómo sus propias emociones y las de sus estudiantes influyeron en su pedagogía, planificación de clases y en sus decisiones cotidianas. Le preocupaba mucho cómo surgían las emociones en sus clases, qué significaban para su pedagogía y para el desarrollo emocional e intelectual de sus estudiantes. A partir de los datos, no sabemos si efectivamente el enfoque de Valeria ha tenido satisfacciones emocionales en sus estudiantes, pero si es posible identificar que las emociones son una fuente que ella busca capitalizar en su enseñanza y que le permiten reconocer los cambios que esta ha tenido en el tiempo. Como señala Zembylas (2019), al tomar conciencia de las respuestas emocionales y al utilizar el poder de las emociones como base de la resistencia individual, los profesores pueden ordenar sus emociones y aprender a utilizarlas de formas que les den poder. En el caso de Valeria, es posible reconocer como estas ideas cobran sentido al momento en que ella describe sus experiencias, sus adaptaciones, la pérdida de inseguridades y construcción de confianzas.

b. Crítica identitaria, cuidado y enseñanza

Como se vio en el primer capítulo de análisis, Valeria expresó que la forma en ella piensa la sexualidad y el género se infiltra en su enseñanza. Al profundizar en ello, durante los co-análisis de las entrevistas, Valeria señaló que su rechazo a utilizar etiquetas identitarias de sexualidad y género tanto en ella como con sus estudiantes es algo que ha ido cuestionándose con el paso del tiempo. No es un posicionamiento que se identifica de manera estática, sino que está abierto a la flexibilidad en base al encuentro con las necesidades de visibilidad que ella reconoce en algunos/as de sus estudiantes. Por lo tanto, el encuentro con sus estudiantes, que ella prefiere nombrar como disidentes, la llevan a reflexionar sobre la utilidad que tendrían las etiquetas sexuales y de género LGBTQ+

Y esto te lo estoy comentando que ha sido un proceso que todavía estoy masticando, cachai, porque me he dado cuenta de que en algún momento la gente necesita esto de... o de preguntarle al otro o de en sí mismo ponerse como estas categorías para validarse o visibilizarse (...) pero también no somos muy cuidadosos también de esto, cachai, de cuidar también que no te vuelvas... por querer liberarte de algo, atraparte en otra cosa, cachai, y dejar de vivir esto que es como tan cambiante y fluido en muchos casos, nada es tan estático como parece y eso es parte de esta pedagogía y de la filosofía misma yo creo, de poder lidiar con todo aquello que está en constante cambio y movimiento y, no por eso, creer que puedo hacer un juicio de aquello, sino que vivirlo como de una manera más... yo creo saludable, por así decirlo, sobre todo en este contexto, porque eso le pasa mucho a mis cabros. Hay muchos angustiados porque no saben dónde etiquetarse, siendo que a lo mejor no es necesario que lo hagan todavía, cachai.

Valeria destaca que muchos de sus estudiantes se sienten “angustiados” por la dificultad de saber cómo etiquetarse, pero que, al mismo tiempo, también necesitan de las etiquetas para validarse o visibilizarse en la escuela. Debido a este conflicto de ideales, Valeria destaca la necesidad del ser cuidadosa respecto al cómo su comprensión de la identidad sexual se vuelve pública en clases e interacciones formales e informales con sus estudiantes. Valeria asume una posición que se resiste al poder de las categorías cerradas y totalizadoras de la identidad, pero dicha posición, está abierta a ser más flexible en base al encuentro con lo que sienten y necesitan sus estudiantes.

Como parte de una forma de promover este cuidado con sus estudiantes, Valeria realiza conexiones entre su entendimiento de la sexualidad y género con las finalidades de la enseñanza de su asignatura, filosofía. Específicamente, Valeria destaca que en sus clases, ella favorece que sus estudiantes puedan cuestionar distintos tipos de discursos limitantes desde un sentido amplio (morales, políticos, sociales, económicos) incluidos los discursos identitarios de la sexualidad y el género, con el fin de buscar que ellos/ellas construyan un pensamiento emancipador hacia dichos discursos.

En el fondo, no es negar algo, pero no dejarse atrapar por una etiqueta limitante, que parece que te coarta y una vez que ya uno se etiqueta, y esto pasa a nivel social en general, una vez que tú ya te camisetaas o te abanderas con una etiqueta, parece que esa masa ya de, digamos, de ser un acto emancipador, como que también tienes que responder a esa etiqueta con ciertos límites (...) y por lo menos en términos pedagógicos yo lo que trato es de, por lo menos, desde mi práctica pedagógica y en mi área y en mi personalidad también, que coincide bastante, es de emancipar, entonces como de alejarme un poco de todo aquello que sea un poco limitante y no quiere decir dejar de visibilizar, pero a lo mejor nuevas maneras menos estereotipadas de visibilizar, cachai.

Esta intención de Valeria de hacer vínculos entre las formas en que ella reflexiona sobre la sexualidad y el género, con los fines de la enseñanza de la filosofía, también los

identifica como parte de un ejercicio personal, como parte de su resistencia a las normas y culturas escolares. Si bien el currículum de filosofía, según Valeria, tiene dentro de sus objetivos el desarrollo en los/las estudiantes del pensamiento crítico, autónomo y el respeto a las diversidades; desde las instituciones escolares en general, dichos objetivos se tensionan. Esto debido a las características adultocéntricas que ella atribuye en el funcionamiento de las escuelas.

Los colegios en estos momentos no son instituciones que den espacios de diálogo, por ejemplo, para desarrollar pensamiento crítico, por eso reaccionan tan mal a las movilizaciones secundarias (...) Entonces siempre ha primado la visión adultocéntrica y eso va absolutamente en contra de lo que supuestamente dice el papel (en referencia al currículum)... queremos alumnos críticos, que tengan pensamiento autónomo, que de verdad se incentive esto del respeto por las diversidades, porque frente a cualquier cosa que sea diferente a la norma, reaccionamos violentamente, entonces no está institucionalizado todavía y todavía no se puede, digamos, eliminar ese sesgo, cachai. Entonces es bien paradójico.

En síntesis, la forma en que Valeria piensa a su pedagogía y en cómo se infiltran en ella sus intereses y convicciones personales, es interpretado como el resultado de una oposición las características que ella reconoce en el sistema escolar en general. Dicha oposición no es sinónimo de una lucha por subvertir las normas y reglas de la escuela, sino que son parte de resistencias que tienen como fin, el poder establecer climas emocionales favorables para ella y para sus estudiantes bajo condiciones más estructurales que no son elegidas.

c. Construcción emocional para resistir a la cultura escolar

En base a la cultura escolar en la que se desempeña Valeria y en cómo esta se encarna, ella planteó que en sus primeros años de docencia en aquel lugar ella se sintió atacada por ser “diferente” o por no hacer lo que hacían los demás profesores/as. Su cuerpo “dice” algo a los demás en la escuela y quienes se relacionan con Valeria en la escuela dicen “algo” sobre su cuerpo. Sin embargo, a lo largo de los años, Valeria consiguió liberarse de ciertas imposiciones impuestas por los demás, especialmente directivos. En dicha liberación, el protagonismo que tienen las emociones, vinculadas al bienestar y comodidad se vuelven relevantes, tal como se muestra a continuación

pero la verdad es que al principio intentaron (supervisar sus clases), no recuerdo bien quién fue, debe haber sido una vez el rector, pero como era un abuelito y también, no sé

si yo no le caía muy bien, pero era porque era una mujer, para él yo era una mujer con demasiada personalidad, cachai, y es un hombre de la vieja escuela. Entonces luego me parece que fue una inspectora y la inspectora fue porque la mandaron, y yo creo que la mandaron a ella para no incomodar a otra persona, porque yo creo que la gente no asiste a fiscalizar una clase como esta, como la mía, justamente para no sentirse incómodos ellos, porque si tú vas a mí clase yo te incluyo y participamos, y yo creo que ven que la cosa funciona bien, si finalmente no es una cuestión que tú estés haciendo algo así negativo, prohibido, por lo tanto, creo que no hay nada que ocultar.

Al examinar la cita anterior, parece ser que la mejor forma de resistirse a las normas vigilantes y conservadoras que circulan en su escuela fue el crear espacios de (auto)cuidado emocional dentro de sus clases, como en otros espacios informales, tanto con docentes y personal no docente de la escuela. Lo anterior, con el fin de construir su propio bienestar y comodidad para poder desempeñarse en la escuela.

El cuidado emocional de Valeria a sí misma y a los demás, expresado en las confianzas que ha construido con estudiantes y con otros/as profesores/as, le otorgó poder a su posicionamiento como docente y a sus acciones pedagógicas, tanto dentro como fuera del aula. En las entrevistas, Valeria reconoce la acumulación de este conocimiento emocional ligado al efecto que tienen las emociones en su enseñanza y en los vínculos sociales con los demás miembros de la escuela. Dicho conocimiento, le permitió a Valeria, con los años, construir mayor poder para sentirse cómoda, libre y segura de sí misma dentro de esta institución escolar. Este poder se expresa en la seguridad conferida a su enfoque pedagógico y en su posición de compañerismo con los demás docentes y directivos de la escuela. Este efecto productivo, derivado del reconocimiento del rol de las emociones en su actuar en la escuela, se refleja en los siguientes extractos, en los que Valeria identifica cómo el aprendizaje emocional de sí misma y de los demás le ha permitido poder incidir en su escuela y en las relaciones sociales que ahí se desarrollan:

igual soy como súper amigable con mis colegas, entonces, si necesitan algo, yo siempre los estoy auxiliando. No tengo malas relaciones, y lo que me costó al principio era la diferencia de edad, porque hay muchos (directivos) muy viejitos, pero aun así al principio, por la pinta, por mi manera de ser, por estas nuevas feminidades, ahora, cierto, de estas feministas, claro, al principio me costó un poco, pero después, yo ahora tengo súper buenas relaciones en general, hasta con mis directivos, porque no les quedó otra en el fondo también. Y porque, siempre que pueden contar conmigo, yo no tengo ningún problema con las disposiciones de motivar a los cabros que participen de esto, de lo otro, yo prestar mi clase para ciertas actividades.

Como hacer política dentro de la escuela, pero de otra política, otra manera de hacer política, no como reproducir esto de lo segmentado, porque de verdad los profesores antes trataban, por ejemplo, a los auxiliares como si fuesen sus empleados y no compañeros de trabajo, y los

auxiliares eso todavía, los más viejitos, todavía tienen esa actitud. Entonces no se sienten como, no sé si dignos o tampoco sienten como el apego hacia los profesores, para unirse con ellos. En cambio, todas las nuevas generaciones, de trabajadores y también de profesores, son los que estamos trabajando para abolir y romper un poco ese paradigma, pero como es un colegio tan antiguo, como de 150 años, las relaciones antiguas todavía perduran en muchos casos y tendían a ser ejemplo, pero cuando yo llegué como que esa huevada me tocó y empecé un poco a tratar, dentro de mis herramientas de también cambiar un poco eso, ese trato y ese nivel de compañerismo.

Como señala Michalinos Zembylas (2019), la identidad docente está informada también por los discursos de las emociones. Ejemplo de ello, son las formas en que Valeria se piensa a sí misma como persona que se reconoce en el feminismo y en la disidencia sexual. Estas últimas características generan tensiones con su identidad docente. Dichas tensiones se materializan en sensaciones de vulnerabilidad e incertidumbre asociadas a las consecuencias inciertas que tendría la exposición (voluntario o no) de su sexualidad disidente y su visibilidad como docente feminista en los contextos escolares en los que Valeria se ha desempeñado. En la siguiente cita ella reconoce y explica dicha vulnerabilidad e incertidumbre

dónde me lo cuestioné en algún momento, por el tipo de clases que podía hacer, que me dijeran que a lo mejor estaba, como se le llama ahora, digamos, impulsando una ideología de género o homosexualizando a mis alumnos, cachai, eso es como lo que me puede preocupar, sobre todo en el tipo de colegio que yo estaba, porque en el otro no, yo trabajaba en otro colegio antes, te acuerdas que te conté, en donde tenía más espacio y, también, por el asunto de problemas como dirigente con los empleadores y por huelgas que no salieron bien, se me empezó a coartar el espacio, digamos, pero no a mí como persona sino que, a mí como dirigente y trabajadora, pero acá (actual escuela) es una cuestión moral, en la otra no, era súper abierto, cachai, y yo creo que ahí la gente podía hacer morbo de si es o no es (lesbiana) y nada más, cachai, porque además es una cuestión más rural, porque estaba en otro sector más de campo, pero acá es una cuestión moral (...) Pero por lo que me lo cuestioné (salir del closet como disidente sexual) fue por eso, porque podían cuestionar el contenido de mis clases, el enfoque que yo le daba, que antes de poder transitar a una orientación diferente o lo que sea, ya yo tenía ese enfoque, pero ahora como lo mezclan, eso parece que hace la sociedad, como decir, ¡ahh tú estás explicando eso porque tú eres disidente!, cachai... ¡tú explicas el feminismo porque tú eres feminista!

Al retomar esta cita, Valeria reconoce que sus preocupaciones y cuestionamientos respecto al conocimiento público de algunas características de su identidad personal es algo que está directamente influenciado por los contextos escolares en los que ella se ha desempeñado y sobre las construcciones estereotipadas que ella supone se realizan sobre los/las docentes LGTBIQ+. Valeria no puede escapar de su cuerpo y de las construcciones discursivas que se elaboran sobre su cuerpo en los espacios escolares. Esto tiene como efecto, la construcción de determinadas emociones (Zembylas, 2019). En específico, las

elaboraciones discursivas ancladas en lo que se podría llegar a decir o hacer sobre su cuerpo han producido una emocionalidad en ella, como la vulnerabilidad e incertidumbre en la trayectoria profesional. Sin embargo, estas emociones han ido cambiando con el tiempo y según los contextos escolares en los que ella ha estado. Particularmente, su actual escuela, al ser descrita con características conservadoras, vigilantes y sexistas, ha sido uno de los lugares que la han empujado a construir seguridades emocionales para poder habitar de forma segura y confiada dicho espacio. La construcción de estas seguridades es algo que Valeria ha realizado tanto adentro como afuera de la escuela, particularmente, en los espacios de activismo feminista.

Hoy en día, primero he encontrado diferentes tribus en las cuales me he sentido como más apañada, pero porque también se trata de eso, de también apañar. He apañado también a muchas compañeras y muchas compañeras me han apañado a mí en diferentes orgas, no solamente REDOFEM que es una de las que yo más quiero, pero que es de nivel nacional y también local, pero también hay otras como no sé, Mesa Feminista y otras que son medioambientales incluso, no directamente, o mesas sociales (...) que se comparten con espacios con compañeros también, en donde son compañeros que tú dices puta, aquí hay gente que de verdad están en la misma que yo y aunque yo sepa una cosa más y ellos sepan otras, nos vamos retroalimentando y eso hace dos cosas, primero te ayuda a sentirte más segura y empezar a complementar de una manera mucho más bacán lo que tú ya sabes, pero con respaldos legales, con respaldos instrumentales, pedagógicos, técnicos, pero también con esta contención que creo que es muy necesaria en este tipo de luchas, de sentir que no estás sola, dando la cachá, porque en los espacios... por ejemplo, es el colegio en el que estoy ahora, puta, me sentiría igual sola, porque hay poca gente que te hace el apañe, hay, pero hay poca gente y que tiene hartó miedo igual todavía, cachai, y en ese sentido yo creo que, que el contexto actual es muy esperanzador y lo uso como escenario para desplegar y validar las herramientas que yo he ido trabajando durante mucho tiempo.

Es interesante destacar que para la construcción de seguridades, Valeria no hace énfasis en los discursos de las normativas o políticas inclusivas, sino que destaca el rol que ha tenido el sentirse consecuente entre lo que ella piensa y hace en la escuela. En ello, el reconocimiento entre pares en espacios de activismo y el cuidado mutuo que ella describe como “apañe” en estos espacios se identifican como fundamentales para construir un posicionamiento personal de resistencia. Por tanto, sumado a la politización de la identidad docente que Valeria desarrolló en estos espacios (capítulo 1 de análisis), las emociones expresadas en el acompañamiento y el no sentirse sola en su lucha en contra de las normas sociales que circulan en su escuela, son construidas también en los espacios de activismo. Esta construcción emocional es trasladada a la escuela y al aula. Por tanto, la seguridad es el resultado de una construcción que se percibe como parte de un trabajo entre pares fuera de la escuela, mediante un desarrollo emocional que permite construir

legitimidad sobre sí misma y validar las formas en que ella piensa su pedagogía. No es algo dado por las condiciones mediante las cuales se organiza y funciona el sistema escolar chileno o por la organización interna de su escuela. Asimismo, la construcción de estas seguridades que se realizan fuera de la escuela tienen efectos. Uno de ellos, es la movilización pública de sus convicciones personales adentro de la escuela, lo que ha impactado en los vínculos sociales y emocionales que dice establecer con estudiantes, directivos, docentes y trabajadores de la educación. Ejemplo de ello es la siguiente narración extraída de los co-análisis de las entrevistas

yo entré muy piola a este colegio, primero haciendo una lectura del lugar al que estaba llegando, cachai. Luego, empecé a estudiar las maneras de las cuales podía sobrevivir en el, tenía interés en hacer, digamos, proyectos en este colegio, por muchos motivos y luego que estudié eso muy ñoñamente, lo empecé a aplicar, y como te digo, con estas diferentes estrategias que tú ya identificaste, para poder sobrevivir, pero eso no implicó que llegara yo con un cartel y que no me importara nada y llegar así...dejando patada... igual como con una estrategia si se quiere pensar, cachai, qué ahora yo puedo decir que yo soy como soy y que no tengo problemas... a lo mejor no aceptada ni como un ejemplo, pero sí yo soy como soy y no tengo ningún problema, y si alguien me pregunta algo no tengo problema en responderlo, sea alumno, apoderado, directivo o colega, cachai, pero ahora, después de por lo menos... yo llevo 5 años en este colegio. Entonces fue toda una estrategia para poder sobrevivir a diferencia de otros lugares que uno solamente llega y es, cachai, porque no estamos en las mismas circunstancias.

La visibilidad sexual en su relato no se liga a un acto intencional de *salir del closet*, ya sea como disidente o feminista, sino que la visibilidad es una consecuencia del reconocimiento que cada persona en la escuela hace sobre ella. Dicho reconocimiento, según Valeria, ha sido influenciado a partir de su presencia en diversas actividades de la red chilena de docentes feministas (REDOFEM) y que, en ocasiones, han sido transmitidas de manera abierta en distintas plataformas digitales de internet. Por tanto, la exposición pública de su figura como una profesora feminista ha tenido, como consecuencia, que Valeria se piense a sí misma como una profesora que tiene que ser “consecuente” entre sus convicciones y acciones personales, tanto adentro como afuera del aula y escuela.

Me han visto (estudiantes) en algunos Live, cachai, sin querer, pero eso ha pasado. Entonces ellos igual me van preguntando, cosa que yo tampoco voy a negar... pero no me hago propaganda digamos, pero sí eso también va coincidiendo, porque los cabros, sobre todo adolescentes grandes, buscan la consecuencia también de tu discurso y tus actos, cachai, que igual es peludo, pero eso también va validando ciertas cosas, y mis colegas también se han dado cuenta de eso. Eso también hace que relajemos un poco esta inseguridad, porque antes, cuando yo no tenía estas prácticas tan sólidas, yo también dudaba de lo que estaba haciendo, cuando me estaba formando como profe, cachai. En cambio, ahora, siento que estoy siendo cada vez más consecuente y eso ayuda caleta, en

ese contexto, de la resistencia... hace que te la creas tu misma también, cachai, y que no dudes, no titubees, no te desgastes tanto.

El cuerpo y subjetividad de Valeria, que expresa una convicción de resistencia, se van construyendo a partir de diferentes encuentros con los demás, incluso en espacios digitales. El cómo son los demás con Valeria, también es el resultado de estos encuentros materiales entre los cuerpos. Al retomar las ideas de Karen Barad, el cuerpo de Valeria en diferentes espacios, tanto en el aula, la escuela o, en encuentros de activismo feminista, producen una respuesta en los demás (Barad, 2012 en Jackson & Mazzei, 2012). Dicha respuesta, desde la interpretación de Valeria, son las expectativas que estudiantes y docentes esperaran de ella en la escuela. Lo que le abre un camino para pensarse así misma y actuar con mayor autenticidad y seguridad en la escuela.

En síntesis, la citas de este apartado muestran cómo dentro de una cultura escolar específica, en la que se producen encuentros entre sus actores, ciertas emociones se construyen y cambian con el tiempo, lo que, en palabras de Zembylas (2019) abre nuevas posibilidades para el individuo. Ejemplo de estas nuevas posibilidades, es la fuga de Valeria respecto a sus propias inseguridades vinculadas con los cuestionamientos (personales y de otros) respecto a su figura como profesora feminista, disidente sexual y a su enfoque pedagógico. Para resistir a estos cuestionamientos, Valeria recurre al potencial transformador que tienen las emociones en su desempeño profesional y en los vínculos que construye con otras personas en la escuela. Las emociones se vuelven una fuente de conocimiento que le permiten a Valeria vivir con mayor comodidad, seguridad y pasar desde el “sobrevivir” al habitar la escuela con autenticidad.

Síntesis caso profesor Tomás

- La heteronorma tensiona constantemente la puesta en práctica de acciones que buscan resistir a ella desde la inclusión de contenidos y temáticas LGTBI+ en la escuela.
- En el caso de Tomás, la heteronorma es un habitante omnipresente en su subjetividad, esta se expresa en discursos que se inscriben en su cuerpo. Dichos discursos heteronormativos tienen que ver con posibles pánicos morales que pudieran activarse por parte de las familias de los/las estudiantes respecto a su sexualidad como profesor gay que promueve la enseñanza y visibilidad de contenidos LGTBIQ+. Por tanto, el pánico moral siempre es una posibilidad a materializarse, es una expresión de la heteronorma y tiene que ver con un sistema de creencias en la que los/las docentes no heterosexuales (LGTBIQ+) se conciben como una amenaza a los valores y suposiciones sociales de lo esperado para una persona que se vincula diariamente en la formación de niños/as y/o adolescentes (Catalán, 2018). Dichos discursos no son explícitos en la escuela donde Tomás se desempeña, pero preexisten en su subjetividad incluso antes de dar inicio a su carrera profesional, por tanto, son la principal barrera que Tomás comienza a transgredir y a disputar a la heteronorma.
- La transgresión y disputa a la heteronorma se realiza a partir de un proceso en que el poder y el conocimiento están entrelazados (Foucault, 1988). Tomás desde su posición como encargado de convivencia busca crear nuevos significados y posibilidades de implementación de los discursos que regulan a la escuela y a su funcionamiento, con el fin de habilitar discursos y acciones que disputan el silencio de las temáticas LGTBIQ+.
- El devenir de Tomás como encargado de convivencia escolar expresa la búsqueda de formas de ejercer su posición como encargado de convivencia escolar caracterizados por el fomento de la visibilidad de las sexualidades LGTBIQ+ desde lógicas discursivas amparadas en la inclusión y los derechos de niños, niñas

y adolescentes. Dichos discursos se extraen de las orientaciones de las políticas educativas inclusivas y de los mecanismos de evaluación, medición y rendición de cuentas (Otros Indicadores de la Calidad Educativa). Ambos discursos legitiman un accionar que busca abrir los silencios heteronormativos en materia de sexualidades y género. De esta forma, las temáticas LGTBIQ+ en la escuela se convierten en algo legítimamente discutible, en lugar de algo temible o amenazable.

Síntesis caso Profesora Valeria

- Las características heteronormativas y sexistas que circulan en la escuela son reconocidas por Valeria como parte de relaciones de poder que tienen impactos en los vínculos sociales al interior de esta. En ello, Valeria recurre a sus capitales emocionales e intelectuales para habilitar espacios de resistencia tanto dentro del aula como fuera del aula. Por tanto, el reconocimiento de los efectos de las emociones en su enseñanza y en los vínculos sociales con los demás integrantes en la escuela, es el principal capital de Valeria para resistir en la escuela.
- Las emociones que genera el habitar un contexto que se percibe como vigilante, heteronormativo y sexista van cambiando en Valeria a medida que ella ha desarrollado un trabajo del reconocimiento al origen de estas emociones y de lo que producen en ella y en los demás. De esta forma, las emociones expresadas en confianzas con estudiantes y pares docentes y, el sentirse consecuente con sus convicciones personales en la escuela, son el resultado de una construcción emocional que permite afrontar las características de un espacio escolar que se percibe como heteronormativo y sexista.
- El encuentro relacional con sus estudiantes, y las emociones que se producen en estos encuentros activan la búsqueda de formas más seguras o “amorosas” en las prácticas pedagógicas de Valeria. En ello, se activa una tensión atravesada por el “cuidado” a sus estudiantes. Dicha tensión tiene que ver con el incluir sus necesidades e intereses para la planificación de su enseñanza, pero al mismo tiempo, cuidar la privacidad y el devenir posiblemente fluido de la sexualidad y género de cada uno de ellos/ellas/elles.

- La resistencia a la heteronorma y sexismo en la escuela es producto de un trabajo que se percibe como personal, voluntario y con efectos emocionales complejos, pero al mismo tiempo, satisfactorios. La resistencia, por tanto, más que ser un desgaste emocional o una carga extra en el trabajo cotidiano, es una forma de adaptarse y de convivir diariamente a la cultura escolar. Al mismo tiempo, las características de este trabajo emocional de resistencia han contribuido a construir la identidad docente de Valeria, lo que se expresa en sus convicciones, deseos e intereses en la enseñanza.
- Las políticas educativas tienen muy poca presencia en el discurso de resistencia de Valeria. Más bien, aparecen como un mecanismo discursivo que permite validar ciertas acciones cotidianas que ella realiza o ha realizado a lo largo de su trayectoria profesional en esta u otras escuelas.

11. REFLEXIONES SOBRE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIONES

En esta última sección se problematizan los resultados presentados en los dos capítulos anteriores. Esto se realiza con el fin de retomar los objetivos y preguntas que orientaron esta investigación, enfatizar en hallazgos relevantes y sus contrastes o similitudes con hallazgos de investigaciones internacionales y nacionales.

A continuación, se presenta una discusión de los principales resultados relacionados con cada uno de los tres objetivos específicos, y que contribuyen a dar respuesta al objetivo principal de la tesis.

1. Procesos de subjetivación: construcción de conocimientos, emociones y poder para resistir a la heteronorma en las escuelas.

Los resultados de la investigación muestran que lo que caracteriza a los procesos de subjetivación de estos docentes es un continuo reconocimiento y oposición a distintas normas y prácticas heterosexuales. En este proceso de reconocimiento, la heteronorma se entiende como una serie de discursos y prácticas que se (re)producen afuera y adentro de las escuelas y que no se circunscriben exclusivamente con la hegemonía de la heterosexualidad como centro articulador y productor de normalidad (Warner & Berlant, 2002). Los resultados de la investigación contribuyen a complejizar una definición fija y aislada de la heteronorma. Ambos docentes, al momento de pensar por qué y cómo desarrollan ejercicios de resistencia a expresiones heteronormativas en las escuelas, realizan vínculos con discursos de vulnerabilidad social, pobreza, religiosidad, transformaciones sociales y escolaridad. La heterosexualidad, si bien sigue siendo el centro desde donde se perciben y evalúan las dinámicas de exclusión/inclusión hacia personas, temas o contenidos curriculares, es también articulada junto con otros discursos entrecruzados a nivel macro y micro (Rice, Harrison & Friedman, 2019) que convergen en los contextos internos de las escuelas y son movilizados para explicar diversas situaciones de opresión en ellas. Esto indica también, retomando las propuestas de los feminismos interseccionales, que las estructuras de opresión, diferencia y desigualdad, no funcionan como entes independientes y excluyentes, es decir, no pueden separarse como elementos puros (Brah y Phoenix 2004 en Youdell, 2011) sino que se constituyen

mutuamente unas con otras y se materializan en las experiencias concretas de las personas (Collins & Bilge, 2016).

En la construcción de una subjetividad de resistencia, las normas y prácticas heterosexuales pasan a primer plano en ambos docentes estudiados. Los resultados de la investigación apuntan a que esto se produce debido a que las experiencias de vida, los recuerdos y emociones del pasado vuelven a experimentarse en el presente a partir de los vínculos sociales y pedagógicos que se desarrollan en las escuelas. Este conjunto de experiencias, recuerdos y emociones son utilizados como un lente para interrogarse a sí mismo y a los contextos escolares.

La activación de este lente crítico no hay que entenderlo como el resultado de una identidad esencial. Al contrario, este lente crítico es el resultado de un proceso productivo que se pone en práctica con el tiempo y, sobre todo, a partir de la politización de los saberes pedagógicos, experiencias profesionales y emociones que ambos docentes llegan a construir en espacios de activismo docente y en las escuelas donde se desempeñan.

Respecto a este proceso de politización de la subjetividad, un hallazgo relevante es que la participación en organizaciones de activismo docente LGTBIQ+ y feminista fuera de las escuelas, es identificado, retomando a Ball & Olmedo (2013), como lugares que han servido para el cuidado de sí mismos. Ambos profesores llegan a construir y rearticular saberes y emociones en estos espacios, los que brindan oportunidades para favorecer procesos de reflexividad respecto a las distintas imposiciones culturales que delimitan aspectos privados y públicos en el ejercicio de la docencia. Lo anterior, se traduce en procesos de autocrítica sobre el tipo de profesor/a que cada uno es y una búsqueda de lo que se quiere llegar a ser. En definitiva, construyen un posicionamiento en el que se articulan distintos saberes y emociones como fuentes de poder que les permiten reconocer a la heterosexualidad como un régimen impositivo de normas que operan afuera y adentro de las escuelas, la que constriñe a sus cuerpos y a sus posibilidades de acción en el espacio escolar.

Como indica Foucault (1988), los procesos de subjetivación hay que comprenderlos desde un punto de vista dual, en el que existe apropiación o subordinación a las relaciones de poder, pero al mismo tiempo, dicha subordinación del sujeto habilita las resistencias y

posibilidades de devenir diferentes en oposición al poder que constriñe. Ambos docentes llegan a reconocer los efectos que generan determinados discursos, conocimientos y emociones delimitados por la (re)producción de heteronormatividad y sexismo sobre sus cuerpos y sobre los contextos escolares en los que se desempeñan. Al mismo tiempo, dicho reconocimiento activa sus deseos de oposición y resistencia. Por lo tanto, el reconocimiento de las dinámicas de poder asociadas a la heteronormatividad contiene una dimensión productiva en los sujetos (Foucault, 1988), es decir, activan la producción de formas para resistirle.

Como hallazgo relevante sobre estos procesos de subjetivación se destacan dos de sus efectos productivos en la configuración de resistencias pedagógicas a las culturas escolares heteronormativas. El primer efecto tiene que ver con la activación de un proceso de **resignificación emocional**, asociado a los miedos e inseguridades respecto al ser un docente fuera del closet en términos de identidad sexual o posicionamiento feminista en las escuelas. Esta resignificación emocional es el resultado de procesos reflexivos desarrollados entre pares en los espacios de activismo docente y, que tiene como consecuencia, el cuestionamiento al origen contextual y construido de las emociones ligadas a miedos e inseguridades sobre sí mismo. En consecuencia, los docentes comienzan a construir una reflexividad crítica y un posicionamiento ante los discursos de poder heteronormativos, y a buscar y crear respuestas a preguntas sobre cómo opera el poder —heteronormativo— dentro y alrededor de ellos, especialmente, hacia sus estudiantes.

La heteronormatividad se reconoce como serie de reglas que incluso preexisten en sus subjetividades antes y durante sus primeros años de ejercicio laboral en las escuelas. Esta serie de reglas se vinculan con lo que puede ser enseñado, quién puede enseñarlo, lo que puede ser dicho o no dicho, en qué espacios, el tipo de vínculo que se debe o no se debe desarrollar con los/las estudiantes, y especialmente, al lugar público o privado de su sexualidad. Asimismo, estas constataciones ponen en evidencia que tanto las expresiones de la sexualidad, el género y la “identidad” docente, son construcciones sociales reguladas por mecanismos institucionales que se mantienen a través de regímenes discursivos, la pedagogía y la organización interna de las escuelas.

En esta perspectiva, los discursos históricos de estigmatización popular asociados a la figura del individuo homosexual o lesbiana (Foucault, 1976) influyen en la construcción emocional relacionada al ser sexualmente visibles en las escuelas. Muchas veces, los miedos e inseguridades a ser reconocidos públicamente bajo la etiqueta de un docente gay o una docente feminista disidente activan una serie de miedos e inseguridades en distintos momentos de sus trayectorias docentes. En el caso de Tomás, en algún momento teme a que se cuestione el vínculo afectivo con sus estudiantes y se le acuse de estar promoviendo una agenda gay personal en la escuela. Asimismo, en el caso de Valeria se teme a que la etiqueta feminista pueda vincularse con cierto tipo de adoctrinamiento y que ello se llegue a vincular con su corporalidad y expresión de género no hegemónica. En ambos casos, estas emociones se construyen y reconstruyen en las escuelas en diferentes momentos, situaciones concretas y encuentros con otros. Al respecto, diversos estudios internacionales identifican que los/las docentes homosexuales y lesbianas que han visibilizado su sexualidad de manera pública en las escuelas, o a quienes se les percibe como tales, se les aplica una verdadera matriz cultural patologizadora y normativa (Ferfolja, 2007). En esa matriz se ubica al docente homosexual o lesbiana desde una lectura anclada en discursos de anormalidad, perversión sexual, pedofilia, peligro y riesgo de contagio (Ferfolja, 2015; King, 2004; Lecky, 2009; Wright, 2010 en Catalán, 2018).

Frente al escenario descrito, un hallazgo relevante de esta investigación es que, en ambos casos, la participación en espacios de activismo docente feminista y LGTBIQ+ han contribuido a resolver las tensiones emocionales anteriormente mencionadas. Los espacios de activismo y el encuentro entre pares que ahí convergen se destacan como relevantes en la formación personal y profesional de ambos profesores estudiados. Desde ahí han podido vincular aspectos personales y privados de su subjetividad en el ejercicio pedagógico. Sobre todo, debido a que en dichos espacios han podido reconocer las raíces históricas, contextuales y políticas que favorecen la emergencia de los miedos e inseguridades que ambos han encarnado como docentes no heterosexuales y/o feministas, junto con las limitaciones que aquellas emocionalidades acarrearán sobre sus cuerpos y prácticas pedagógicas. Este reconocimiento ha permitido que los docentes construyan un posicionamiento en el que se vuelve claro que la educación no es neutral, y por lo tanto, se la reconozca como un espacio disputable a la heteronorma (y sexismo) desde sus cuerpos, experiencias, conocimientos e intereses.

Como señala Zembylas (2019), las emociones no son cuestiones exclusivas a disposiciones personales, sino que también son experiencias sociales y políticas que se construyen en el contexto en el que tienen lugar las acciones de cada individuo. Por tanto, la reflexividad que se produce en los espacios de activismo docente, permiten reconocer los orígenes y efectos emocionales que genera la apropiación de los discursos heteronormativos en cada uno de ellos. Como consecuencia, la subjetividad docente se nutre de nuevos saberes y emociones a partir del paso por espacios de activismo docente, lo que se traduce en un posicionamiento pedagógico que, con el tiempo, permite alcanzar seguridades, confianzas y, en definitiva, un determinado tipo de poder para desafiar a la heteronormatividad en las escuelas desde el trabajo pedagógico.

Sin embargo, a diferencia de lo que muestran estudios internacionales (Connell, 2015; Catalán-Marshall, 2022) ambos docentes participantes evitan construirse y mostrarse como profesores activistas y portadores personales de un discurso público que reivindique los derechos de las diversidades sexuales y de género en las escuelas, lo que paradójicamente, es reconocido como un discurso presente y difundido por las recientes transformaciones sociales externas y materializado en distintas políticas educativas en Chile. Esto último nos muestra que las escuelas y los docentes se enfrentan a diversas exigencias y expectativas a menudo contradictorias. Como consecuencia de estas tensiones, la visibilidad sexual siempre es motivo de incertidumbre, por lo que la elección de visibilizarse es solo parte de una opción personal que emerge de manera contextual, aislada frente a ciertas personas (profesores amigos, estudiantes) o desde la permanente fuga al ser clasificado bajo una etiqueta identitaria puntual. La visibilidad de la diversidad sexual y de género, por tanto, solo se realiza en términos pedagógicos y en el trabajo escolar cotidiano, desde lo que se piensa “se puede hacer” en la escuela. Ya sea disputando los silencios curriculares, las relaciones de convivencia cotidianas, o desde la implementación de las políticas educativas inclusivas.

Un segundo efecto asociado en los procesos de subjetivación de estos profesores tiene que ver con el rechazo a que la heteronormatividad actué como un discurso delimitador hacia lo que se puede o no se puede hacer en términos pedagógicos en las escuelas. Los resultados muestran que disputar la heteronorma implica una paradoja o nudo tenso que expresaron ambos docentes y que tiene que ver con, por un lado, el deseo y compromiso por favorecer espacios de visibilidad, reconocimiento y cuidado para que todos sus

estudiantes se sintieran seguros, lo que conlleva, por otro lado, a la emergencia de miedos e inseguridades (fueran reales o no) asociadas a las consecuencias inciertas de llevar estos compromisos y deseos a sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, estas tensiones, que se ubican principalmente en los inicios de sus trayectorias laborales, son desarmadas a partir de **procesos de politización de sus experiencias, conocimientos y emociones** dentro de las mismas escuelas y a partir de su participación en los espacios de activismo docente.

Ambos docentes llegan a movilizar una subjetividad que expresa compromisos hacia lo que es justo de hacer, de incluir, de conversar en las escuelas. Esta reflexividad se pone en práctica de diversas formas según la posición que cada docente tiene en las escuelas. Por lo que el hallazgo más relevante respecto a esta tensión, es que no implica una restricción o autocensura hacia su devenir y creatividad pedagógica en las escuelas. Si no que su reconocimiento habilita la búsqueda de recursos intelectuales y emocionales para poder desarmarla. Sin embargo, en esta búsqueda se vuelve necesario puntualizar en una diferencia importante entre ambos docentes investigados, que se sintetizan a continuación.

En el caso de Tomás, la biografía sexual, la formación política, las complicidades y vínculos generacionales e identitarios que se construyen entre pares dentro de la escuela y con actores externos fuera de ellas se relevan como factores importantes en la construcción de resistencias a la heteronormatividad. Asimismo, en su caso, el proceso de desarrollo de una subjetividad docente de resistencia a la heteronorma en la escuela implica encontrar posibilidades materiales y contextuales habilitadoras para poner a dicha subjetividad resistente en práctica. Dichas posibilidades habilitantes se encuentran en los discursos educativos inclusivos vinculados con las expectativas educativas de justicia, inclusión y resguardo de derechos que circulan en el macro contexto social y político. Específicamente, se las identifica a partir de los discursos presentes en las normativas ministeriales y legislaciones inclusivas que regulan a la escuela.

En el caso de la profesora Valeria, la formación política feminista desarrollada en el activismo y su enredo con lo que se aprende a partir de la experiencia pedagógica cotidiana con los/las estudiantes, permiten desarrollar un posicionamiento pedagógico particular de resistencia a las expresiones de sexismo y heteronorma. Por tanto, los saberes feministas y el autoaprendizaje de la experiencia pedagógica permiten desarrollar

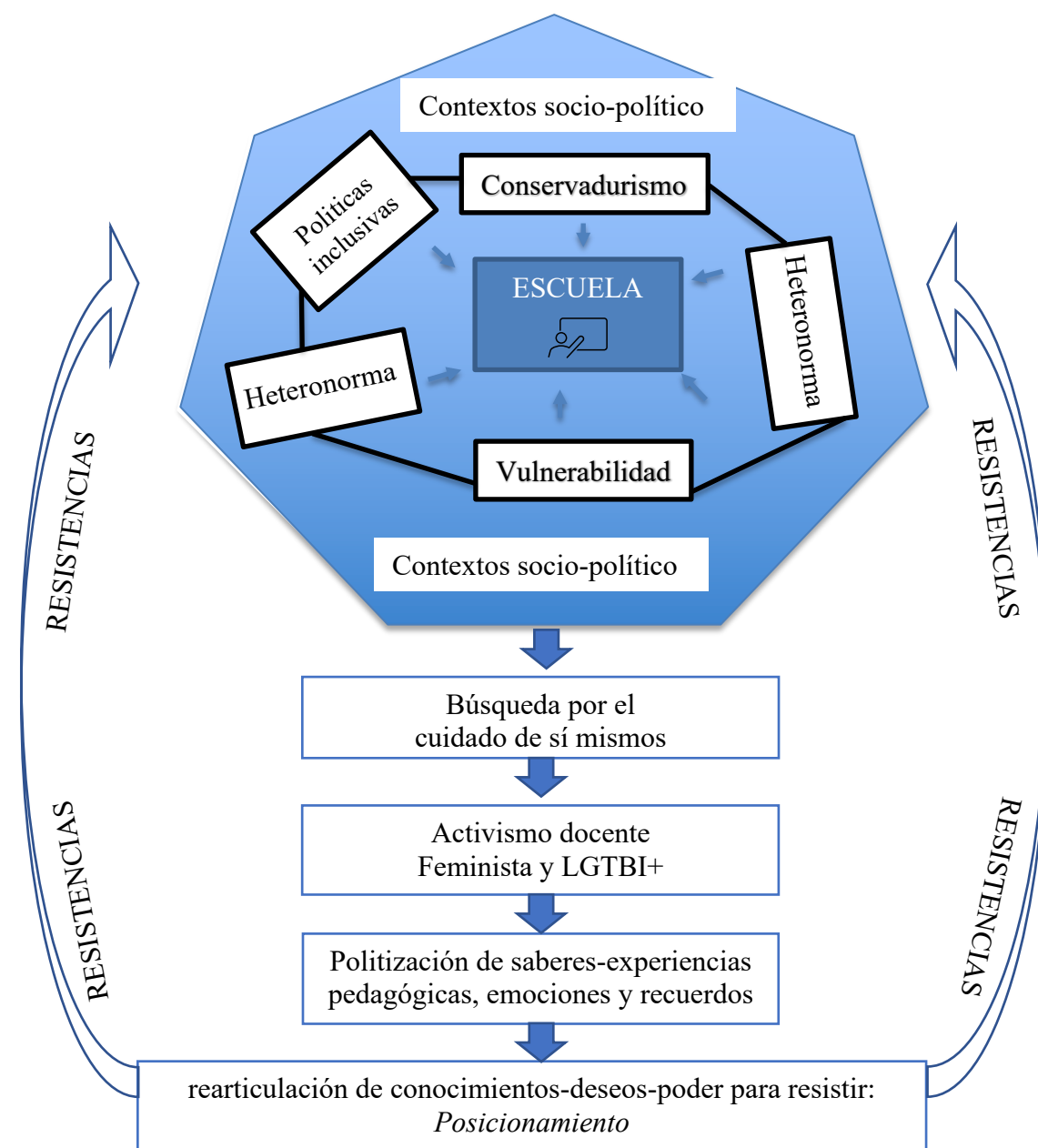
un lente particular para evaluar al contexto escolar, las prácticas pedagógicas y el cómo poner en práctica dicho posicionamiento en la escuela. En su caso, las influencias de las políticas educativas están prácticamente ausentes en las reflexiones que describen su posicionamiento de resistencia. La ley y políticas educativas se invocan a modo genérico como fuente de castigo y sanción hacia conductas individuales de integrantes de la escuela o hacia costumbres institucionales. No son utilizadas como un repositorio discursivo que permita articular argumentos o movilizar intereses personales, como en el caso del profesor Tomás.

Al dejar de lado estas diferencias individuales, la reflexividad sobre **lo que se vive, se siente y aprende** en las escuelas es utilizado como un recurso material para resistir a las expresiones de heteronormatividad por ambos docentes. Dicha reflexividad habilita procesos de interrogación personales y profesionales, tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento y campo de acción como señala Foucault (1976), lo que se traduce, en la emergencia de deseos por resistir a las diversas expresiones culturales de heteronormatividad en las escuelas.

De esta forma, **conocimiento/deseo/poder se ensamblan y se politizan para resistir a la heteronorma**. Estos ensamblajes se vuelven una herramienta para interrogarse a uno mismo, interrogar al contexto escolar e intervenir en este. En consecuencia, el saber/deseo/poder se ponen al servicio de la resistencia desde la posición (cargo laboral) que cada uno de los docentes desempeñan en sus respectivas escuelas. Por tanto, los saberes profesionales como el deseo por resistir y transgredir la heteronorma adquieren el poder de llegar a ser fuerzas materiales de carácter productivo (Deleuze & Guattari, 1987 en Zembylas, 2007b). En esta concepción politizada de saberes y deseos, el conocimiento/deseo/poder se encuentran implicados unos con otros en los procesos de subjetivación. La intensidad de este encuentro o ensamble habilitan la acción pedagógica o, en palabras de Butler (1997b), la capacidad de actuar de ambos docentes hacia la resistencia anti heteronormativa.

En la siguiente figura se grafican las operaciones de poder, espacios y flujos de acción implicados en la construcción de las resistencias a la heteronorma por parte de los docentes participantes de esta investigación.

Figura 3. Construcción de resistencias pedagógicas a la heteronormatividad



Fuente. Elaboración propia

2. Incidencia de los contextos escolares: condiciones materiales y subjetivas que se articulan para resistir a la heteronorma.

Ambos docentes estudiados brindan ejemplos de cómo opera el poder heteronormativo a través de espacios e integrantes en las escuelas, y sobre cómo se articulan diferentes tipos de conocimientos, emociones y prácticas para resistirlos. Las expresiones de poder

heteronormativo circulan en las instituciones escolares adoptando características propias según cada contexto escolar estudiado. Sobre dichos contextos, ambos casos estudiados muestran que las particularidades de cada escuela, o retomando lo que Ball, Maguire & Braun (2012) denominan como *dimensiones contextuales*, inciden en las formas en que cada docente adopta para identificar, resistir y contestar a las expresiones de heteronorma en el nivel micro de sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, estas dimensiones contextuales contribuyen a explicar la construcción, alcances y limitaciones de las resistencias pedagógicas a la heteronormatividad. Ambos profesores no viven dichos escenarios ni como héroes o víctimas de restricciones u obligaciones escolares. El cómo resisten tiene que ver con su *posición* dentro de cada organización escolar y, en cómo desde dicha posición ellos construyen una subjetividad docente particular.

Cada profesor/a investigado/a ha construido una posición que se vincula, por un lado, con el tipo de trabajo que debe asumir y desarrollar en su escuela *–ya sea como encargado de convivencia escolar o como docente de aula–* y, por otro lado, con los tipos de culturas profesionales que cada uno/a integra. En estas culturas profesionales situadas, convergen diferentes perspectivas, valoraciones, convicciones, actitudes y emociones que se producen entre quienes componen cada contexto educativo. Como consecuencia de estas posiciones, insertas en contextos escolares particulares, cada uno/a de los docentes estudiados moviliza expresiones de resistencia anti-heteronormativa con sus propias características y alcances.

En el caso de Tomás, estas dimensiones contextuales se materializan en una escuela pública que, durante los últimos años, desde sus cargos directivos, se fue manifestando una apertura por incorporar las orientaciones de las políticas de inclusión escolar, dentro de ellas, las políticas que refieren a la protección de estudiantes LGTBI+ en las escuelas (Mineduc, 2017). Estas políticas educativas, como discursos regulatorios, ejercieron un poder de transformación al interior de la institución, debido, en parte, a que algunos de sus actores (antiguo director y jefa de UTP) asumieron una postura ética alimentada por la narrativa de la política educativa. Igualmente, dicho poder de transformación se materializó en la existencia del equipo de convivencia escolar, quienes encarnan y movilizan las orientaciones de las políticas de inclusión educativa al interior de la escuela. En dicho equipo de convivencia, la posición de Tomás como encargado principal, le ha permitido dar curso al diseño de acciones institucionales concretas para intervenir su

contexto escolar interno y llevar a la práctica los discursos inclusivos de las políticas educativas referidas a la protección de los estudiantes LGTBI+, ya sea a través del diseño e implementación de talleres temáticos sobre cuestiones de identidad sexual y de género o en la modificación de la discursividad de los instrumentos de gestión escolar.

Estas acciones se conceptualizaron en la investigación como prácticas de resistencia a la heteronorma, debido a que han sido calculadas y planificadas estratégicamente por el docente; no son parte de un discurso mandatorio que se pueda extraer explícitamente desde las orientaciones de las políticas educativas en materia de diversidad sexual y de género chilenas. El cálculo y planificación estratégica para resistir a la heteronorma, se basan en el reconocimiento del docente a las diversas presiones externas que recibe su escuela por gestionar un tipo de performatividad institucional que permita responder a las exigencias y presiones fijadas por las regulaciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Chile. Estas presiones y exigencias son apropiadas por el docente como parte de su trabajo, desde su posición, y no son resistidas de manera opositiva en términos foucaultianos.

Por tanto, en este caso, las resistencias a la heteronorma son calculadas con el fin de producir la imagen de una escuela pública e inclusiva, que se apropia e implementa las distintas políticas educativas que resguardan la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes bajo la necesidad de favorecer el control institucional interno en la evaluación de los indicadores de calidad que realizan instituciones estatales externas, como la Agencia de la Calidad. Tal como señala Ball (2003), las regulaciones estatales neoliberales en la educación incentivan la producción de profesores/as que respondan a objetivos, indicadores y evaluaciones, lo que se traduce en prácticas performativas o lo que él llama “fabricaciones” de las personas u organizaciones para rendir cuentas a las distintas tecnologías políticas del mercado, la gestión y el rendimiento. Llevando estas ideas al caso de Tomás, las tecnologías neoliberales (macro-política) son identificadas como una ventana de oportunidad para movilizar su agencia individual, su creatividad y sus deseos e intereses personales por intervenir a la heteronorma en la escuela. Esto tiene como resultado, un efecto, quizás inesperado (Ball et al., 2012) en la apropiación de los discursos y finalidades de las regulaciones estatales en materia de la “calidad educativa”, desde una mirada calculada y estratégica para resistir, intervenir y desplegar la creatividad pedagógica a partir de acciones que promueven la inclusión y visibilidad hacia temáticas

relacionadas con la diversidad sexual y de género a nivel institucional. Este último punto contrasta con los hallazgos de algunas investigaciones internacionales desarrolladas en contextos anglosajones, las que describen la existencia de escuelas que, bajo condiciones neoliberales impulsadas por el mercado en la educación, desarrollan o fabrican estrategias para comercializarse así mismas como instituciones deseables a partir de la promoción y visibilización de una imagen institucional enmarcada en normas y valores heterocisnormativos (Cumming-Potvin & Martino, 2018; Martino & Cumming-Potvin, 2017).

En contraparte, desde el caso de la profesora Valeria, docente de la asignatura de Filosofía en una escuela religiosa de enseñanza básica y media, sus resistencias son movilizadas desde el aula, interviniendo distintos espacios curriculares de su asignatura y otros espacios cotidianos de disputa ideológica con docentes, directivos y estudiantes de la escuela. Desde su posición como docente de aula, se resiste a ser construida como una profesora disciplinada por las características de un contexto escolar conservador y religioso en el que se (re)producen determinadas particularidades del sistema sexo/género a nivel local (Rubin, 1989). Dentro de estas particularidades se encuentra la constante percepción de vigilancia parental e institucional hacia sus prácticas pedagógicas. Dichas percepciones se han activado en determinados momentos, especialmente, en base a su corporalidad y expresión de género al inicio de su trayectoria laboral en la escuela, como también, cuando la docente señaló impulsar reflexiones críticas y de visibilidad sobre cuestiones vinculadas con sexualidades, desigualdades e injusticias en sus clases. La percepción de vigilancia o su emergencia siempre potencial, es algo que trasciende en su experiencia y que, por lo tanto, se traduce en la autovigilancia de la docente respecto a sus propios discursos pedagógicos y acciones de enseñanza. Por tanto, a diferencia de Tomás, las acciones de resistencia anti-heteronormativa que Valeria impulsa en su escuela, ya sean desde su espacio micro de aula o en la intervención de situaciones cotidianas heteronormadas y sexistas a nivel institucional, se autoperciben como desajustadas con la identidad o ethos que la escuela busca promover. Esto implica, también, el pensarse como una profesora potencialmente amenazante para la cultura escolar, lo que repercute en una búsqueda de espacios de seguridad profesional basados en la neutralidad pedagógica, el cariño con sus estudiantes y el compañerismo con sus pares docentes.

Por tanto, a diferencia de Tomás, su resistencia a la heterónoma no es calculada a partir de las presiones y exigencias de los mecanismos neoliberales de rendición de cuentas externos, sino que es a partir de las características conservadoras que se identifican desde las prácticas y discursos al interior de su escuela. En este proceso de resistencia, como señala Foucault (1988), el sujeto se somete a las relaciones de saber/poder, pero también se resiste a su determinación. Ejemplo de estas ideas, es que las características contextuales de la escuela de Valeria activan sus convicciones éticas respecto al ser una profesora coherente entre su posicionamiento feminista de oposición a las expresiones de sexismo y heteronorma, en correspondencia con su rol crítico como docente de filosofía en la escuela.

Al continuar con las diferencias de ambos casos, las disputas de poder en las escuelas, lo que se entiende como válido o no válido de hacer y lo que es apropiado, reproducido y resistido se vuelven cuestiones posibles de vincular con las características del poder disciplinario de carácter productivo que describe Foucault (1991). En el caso de Valeria, ella describe una serie de disciplinas o tecnologías de poder disciplinario que afectan a su cuerpo y subjetividad en la escuela. Estas expresiones de poder tienen que ver con las formas en que se organizan las prácticas escolares; con quienes son autorizados para ocupar ciertos espacios y transmitir ciertos discursos; con las formas en que se gestionan y se conciben a los cuerpos y sus expresiones performativas; con los distintos tipos de silencios y omisiones hacia cuestiones de reconocimiento LGTBI+ y de género; como también, en el mayor o menor control hacia lo enseñado en ciertas asignaturas. La docente, estudiantes y quienes integran la escuela, todos están sujetos a la mirada del otro, lo que implica la autovigilancia del sujeto (Foucault, 1991). En consecuencia, en el caso de Valeria, la atención se vuelve sobre sí misma en cuanto a sus usos del cuerpo, discursos y prácticas pedagógicas. En contraparte, en el caso de Tomás, el poder disciplinario se expresa en una escuela pública que está envuelta por un tipo de poder vinculado con el mercado, la competitividad y las técnicas de gestión empresarial bajo la modalidad de tecnologías de medición y estandarización (Ball & Olmedo, 2013; Youdell, 2011). La institución escolar y parte del trabajo que desempeña Tomás, desde su posición como encargado de convivencia, responde o debe responder a la puesta en práctica de las expresiones de este tipo de poder en términos de gestión o fabricación de una determinada performatividad frente a los mecanismos de rendición de cuentas del Estado (Ball, 2003a). En ambos casos, las condiciones de poder contextuales no implican una total

forma de subordinación a ellas, sino que proporcionan, en palabras de Foucault (1988) y Butler (1997b), las condiciones mismas de posibilidad que, paradójicamente, son las habilitadoras para activar la resistencia/agencia de ambos docentes hacia las expresiones escolares heteronormativas y movilizar sus deseos personales por interrumpirlas. Estas condiciones (contextuales) no sólo hacen posible al sujeto, sino que intervienen en su formación. Se hacen presentes en los actos de dicha formación -sus resistencias a la heteronorma- y en los actos posteriores del sujeto.

Asimismo, respecto a estas expresiones de poder contextuales, los datos producidos en la investigación muestran que en ambos casos, el control y status quo heteronormativo es disputado a partir del tipo de conocimiento/poder que se construye y se puede movilizar desde cada posición en la escuela. Como señala Ball (1987), los límites del control se modifican y se disputan en las escuelas a partir de procesos complejos y cambiantes. Ampliando estas ideas, los datos de esta investigación muestran que las resistencias a la heteronorma que movilizan ambos docentes se insertan en un campo complejo de disputas entre creencias personales que movilizan algunos directores, docentes y, en menor medida, estudiantes y apoderados. Estas disputas sostenidas en creencias arraigadas en las subjetividades de quienes integran cada escuela impactan en las posibilidades de construir consensos colectivos y sostenibles en el tiempo, generando desacuerdos respecto a determinadas acciones de reconocimiento, particularmente, sobre el qué hacer y cómo en términos de inclusión LGTBI+. Un ejemplo de estos desacuerdos y faltas de consenso fue la prohibición del uso de lenguaje inclusivo por el nuevo director de la escuela de Tomás o, en las ambigüedades y silencios institucionales por acceder a las solicitudes de mayor flexibilidad y reconocimiento identitario que movilizan las/los estudiantes en la escuela de Valeria. Por tanto, el cómo ambos docentes resisten a la heteronorma desde sus respectivos contextos y posiciones, nos muestra que dichas resistencias deben también sortear constantes procesos de disputa ideológica anclados en creencias individuales, cargas valorativas y disposiciones institucionales. En consecuencia, el cómo se resuelven dichas disputas no es igual en ambos casos y en ello influye el tipo de poder/conocimiento y recursos emocionales que cada docente moviliza o, más bien, está dispuesto a movilizar desde su posición en la escuela.

Igualmente, las diferencias entre los contextos escolares en los que se sitúa cada docente brindan información para reconocer -sin intención de generalizar- a la implementación

de los discursos de las políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual y de género como algo que no está asegurado en estas escuelas. Su implementación es parte de un proceso que se ve afectado por los contextos educacionales internos en los que estas políticas se aplican y por los sujetos que, con posiciones de mayor o menor poder en las escuelas pueden impulsar, limitar o silenciar en determinados momentos. En esta articulación de contextos y subjetividades, quienes conforman los equipos directivos se vuelven actores relevantes que tienen el poder de influir en las percepciones de lo que importa y, como señala Leonardi & Staley (2018), tienen el poder de delimitar cuáles son las prácticas pedagógicas permitidas o prohibidas en cada escuela. Lo que, en definitiva, impacta en las percepciones de seguridad personal y respaldo institucional que se tenga para desplegar acciones pedagógicas que busquen resistir a los órdenes heteronormados o de introducir discursos inclusivos de las políticas educativas en sexualidad y género.

Sin embargo, en ambos casos, las imposiciones de poder por parte de quienes tienen mayor jerarquía y posiciones de control en las escuelas no implican una total sumisión. Las resistencias a la heteronorma en ambos casos también se sostienen desde la constante articulación de vínculos profesionales, afectivos y de amistad que los docentes investigados han construido en sus escuelas. Estos vínculos tienen el poder de hacer circular información entre pares, brindar espacios de cuidado tanto profesional como emocional y, construir seguridades basadas en lealtades y compromisos mutuos ante situaciones cotidianas de vigilancia y disputas de poder. Además, las resistencias a imposiciones de control heteronormativo se vuelven disputables a partir de los vínculos entre los contextos internos y externos de las escuelas. Ello se ejemplifica en la implementación y difusión de las orientaciones presentes en las políticas educativas, como la circular 0812, que llega a concretarse a partir de acuerdos articulados mediante voluntades, afinidades y conocimientos movilizados por determinados integrantes internos con mayor conocimiento e interés por ponerlas en práctica y cuando se desarrollan articulaciones con agentes externos (Corporación Municipal de Educación, universidades, cursos de capacitación) que impulsan su implementación, tal como lo muestra el caso de la escuela de Tomás.

Respecto al escenario contextual anteriormente descrito, la articulación entre actores internos y externos se constata como un elemento influyente en el tipo de información y difusión que puedan tener los discursos de las políticas educativas inclusivas al interior

de las escuelas. Al vincular estos hallazgos con lo que sostienen algunos teóricos especialistas en la implementación de políticas educativas, los datos de esta investigación convergen con la idea de que la puesta en práctica de las políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual y de género se define y se promulga a nivel local, a partir de los tipos de interpretaciones que se ponen en juego en la cotidianidad de las escuelas (Ball, 1987; Ball et al., 2012; Youdell, 2011). En Chile, estas ideas han permitido reconocer que los factores contextuales vinculados a la posición de las escuelas en el mercado educativo, y a sus capitales sociales y culturales, pueden llegar a ser determinantes en las formas en que se interpretan e implementan las políticas educativas inclusivas en materia LGTBI+ (Rojas et al., 2019; Rojas, Astudillo & Catalán, 2021). Sin embargo, la información producida en esta tesis lleva a complejizar tales propuestas, ya que se reconoce que en la puesta en práctica de las narrativas de las políticas educativas de inclusión LGTBI+ hay de por medio creencias personales en disputa, toma decisiones mediadas por dinámicas de poder, de violencia simbólica, dinámicas de exclusión e inclusión en las comunidades educativas, resistencias individuales de los actores escolares a expresiones de heteronormatividad y agencias por disputar su interrupción. Por lo tanto, el cómo se mantiene o transforma el status quo también es producto del efecto de este conjunto de relaciones de poder, violencias y dinámicas de exclusión/inclusión puestas en tensión en la cotidianidad. En consecuencia, el cómo se acoplan, articulan y negocian las acciones de resistencias a la heteronormatividad en cada contexto escolar, se identifican como elementos complejos involucrados en el impulso o restricción de la puesta en práctica de las políticas inclusivas de género y diversidad sexual. En ese sentido, esta investigación contribuye a generar conocimiento sobre las complejidades de dichos procesos.

Asimismo, un emergente campo de estudios identificados en los antecedentes de esta investigación señala que las políticas educativas inclusivas de género y sexualidades suelen movilizar discursos esencialistas, binarios, y proteccionistas de los/las estudiantes LGTBIQ+ (Catalán-Marshall, 2021, 2022). Dicho campo de estudios plantea que las políticas educativas en sexualidades y géneros priorizan el cambio individual sobre el estructural y promueven abordar las desigualdades y discriminaciones mediante la vigilancia y sanción hacia los/las sujetos e instituciones que han incurrido en alguna acción de discriminación homo/lesbo/transfóbica desde un punto de vista centrado en “casos” o individuos puntuales (Roberts & Robert, 2018; Ferfloja, 2013; Kjaran & Lethtonen, 2017; Godoy & Melo 2019). Este tratamiento centrado desde la individualidad

ocurriría debido a que estas políticas contienen escasas alusiones al cuestionamiento y transformación de las matrices de poder que llevan a producir a la (hetero)normalidad como centro, lo que, en definitiva, permite la (re)producción de opresiones, violencias y desigualdades de sexo/género, como también, de raza, de clase, capacidad funcional, entre otras (Leonardi & Moses, 2021; Matus & Haye, 2015).

Sin embargo, los resultados de esta tesis contribuyen a complejizar tales evaluaciones, ya que ambos docentes, desde sus recursos intelectuales, biográficos y emocionales, desarrollan acciones que van en la línea de interrogar a la reproducción de heteronormatividad, ocupando en mayor o menor medida a las narrativas de las políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual y de género para ello (Mineduc, 2017). En la puesta en práctica de los discursos estas políticas educativas se entrecruzan acciones pedagógicas que van más allá de lo prescrito por las mismas políticas e incluso el curriculum. Ambos docentes desarrollan acciones pedagógicas en las que se favorece la visibilidad de las identidades marginadas y silenciadas en la escuela; cuestionan explícita o implícitamente a las relaciones de poder y privilegio de la heterosexualidad en el nivel micro de las prácticas pedagógicas o a nivel institucional; y favorecen la promoción de la crítica juvenil hacia los usos reduccionistas y limitantes de las etiquetas identitarias de género y sexualidad. Respecto a este conjunto de acciones, algunos autores han señalado la existencia de dos enfoques difundidos para abordar la inclusión LGTBIQ+ en las escuelas (Kokozos & Gonzalez, 2020; Leonardi & Moses, 2021). Por un lado, enfoques liberales de inclusión centrados en el individuo diverso y que promueven su transformación, reconocimiento y asimilacionismo. Dicho enfoque liberal se contrapone con las propuestas de los enfoques críticos o queer de inclusión LGTBIQ+ centrados en el cuestionamiento a las relaciones de privilegios y poder que producen desigualdades y opresiones en materia de sexualidad y género. Las diferencias conceptuales de ambos enfoques se vuelven opacas desde los resultados de esta investigación, ya que ambos docentes investigados muestran acciones pedagógicas en las que se entrecruzan ideas de ambos enfoques mencionados y que, al mismo tiempo, parecen ser prometedoras desde el punto de vista de interrupción a la reproducción de heteronormatividad en las escuelas. Las posibilidades de significado y de definición que ambos docentes les dan a estas políticas no están determinadas de antemano. Dichos significados se articulan y se ensamblan con disposiciones organizativas de cada escuela y subjetivas de quienes las integran, lo que facilita u obstaculiza el uso de sus discursos bajo los propósitos de

quienes deciden movilizarlas. Como señala Youdell (2006), ambos casos muestran que lo que puede ser dicho y pensado depende de quién puede hablar, cuándo, con qué autoridad, pero también, según el contexto institucional en el que cada uno se halle colocado. Por lo tanto, si bien los discursos de las políticas educativas en materia LGTBI+ en Chile pueden ser objeto de crítica en el sentido de promover mecanismos imperfectos para desarmar los regímenes de poder en las escuelas (heterosexualidad), desde la experiencia recopilada con ambos profesores, estas políticas siguen siendo fuentes necesarias que permiten impulsar, desde la creatividad pedagógica, acciones encaminadas hacia la justicia sexual, reconocimiento y visibilidad.

Por último, en lo que se refiere a los contextos escolares, las resistencias pedagógicas a la heteronormatividad de ambos docentes se enmarcan en procesos más amplios vinculados a la promulgación de leyes y políticas educativas inclusivas de la diversidad sexual en Chile, de emergencias y difusión de movimientos feministas y LGTBI+ durante los últimos años y, también, de movilizaciones educacionales y estallidos sociales a partir de los cuales se han levantado cuestionamientos dirigidos a los sistemas de gobernanza en Chile (Barrientos & Lovera, 2020). Estos escenarios se conectan con lo que señalan investigaciones latinoamericanas que han estudiado procesos de inclusión LGTBI+ en las escuelas. Dichas investigaciones señalan que los modos de concebir a la diversidad sexual en el aula y en las escuelas han ido paulatinamente transitando desde concepciones moralistas y disciplinarias, hacia el ser paulatinamente reconocidas como modos de vida legítimos y con garantías de derechos tutelados por la ley (Catalán-Marshall, 2021). Los datos producidos para esta tesis indican que estos procesos se infiltran inevitablemente dentro de las escuelas, en sus espacios pedagógicos e integrantes, en docentes como Tomás y Valeria, quienes los han aprovechado para desplegar sus resistencias a la heteronorma dentro de sus escuelas. Por tanto, sus resistencias también hablan de la implicación o ensamble de fuerzas estructurales y sociales más amplias que se ponen en juego en los recorridos personales y profesionales de los/las docentes en las escuelas y que afectan en el nivel micro de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, las relaciones de poder tanto externas como internas en las escuelas, como señala Ball & Olmedo (2013), pasan a primer plano y permiten pensar en los efectos del poder y sus usos. En consecuencia, lo que muestran los resultados de ambos docentes participantes en la investigación, es que encontrar un espacio de poder para resistir a la heteronorma o producir ese espacio de poder se vuelve un aspecto clave en la construcción de sus

resistencias anti heteronormativas. En el caso de Valeria, sus clases y las relaciones con sus estudiantes son una locación de posibilidad para resistir (hooks, 1994). En Tomás, son los instrumentos de gestión escolar y en cómo él se apropia y organiza su trabajo a través de ellos con el fin de incidir en la escuela de manera estratégica y alineada con los mecanismos de rendición de cuentas.

3. Tipos de resistencia pedagógica a la heterorma: acciones para (des)hacer la escuela y la enseñanza de otro modo

Ambos docentes participantes de la investigación tienen que cumplir con exigencias, procedimientos y formas de control sobre sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, dentro de las condiciones que enmarcan su trabajo, son capaces de desarrollar acciones de resistencia pedagógica a las distintas expresiones de heteronormatividad y sexismo en sus escuelas, negociando los límites de dichas acciones en base a las condiciones contextuales en las que cada uno de ellos se encuentra.

De esta forma, a partir de los resultados de la investigación, es posible señalar que las acciones pedagógicas de resistencia a la heteronorma se caracterizan por la **creación de significados e interpretaciones hacia lo que puede ser enseñado** en materia de sexualidades y géneros en las escuelas. Lo anterior, ocupando los términos de Butler (1993) corresponden a actos de “agencia lingüística” en los que se busca introducir conocimientos, conceptos, imágenes, y formas de rearticular su autoridad docente con el objetivo de abrir los silencios heteronormativos que mantienen excluidos a un amplio abanico de temas en torno a la sexualidades y géneros del conocimiento oficial en las escuelas. Asimismo, en el proceso de creación significados e interpretaciones no hay prescripciones o recetas de enseñanza extraídas del curriculum o desde las políticas educativas para intervenir los silencios heteronormativos, sino que cada docente pone en juego a su propia creatividad, atravesada por intereses, creencias y conocimientos para nutrir desde allí a sus acciones de resistencia pedagógica. Esto pone en evidencia, que las subjetividades de los/las docentes afectan a los contenidos y a los procesos de enseñanza, en lo que se enseña y en cómo se enseña en materia de sexualidades y géneros.

Al continuar con lo anterior, en la creación de significados e interpretaciones para la enseñanza de cuestiones relativas a las sexualidades y géneros se destacan diferencias

importantes entre ambos docentes investigados. Por un lado, Tomás encuentra en las políticas educativas de inclusión LGTBI+ una narrativa útil que le permite elaborar y justificar acciones de enseñanza en talleres temáticos impulsados desde el departamento de convivencia escolar, en los que promueve el reconocimiento y visibilidad hacia las identidades de sexo/género desde un marco conceptual amparado en los Derechos Humanos, la inclusión y protección de todos sus estudiantes que se retoma desde las mismas políticas educativas inclusivas. Por lo tanto, en su caso, las políticas educativas tienen un efecto performativo que se traduce en una búsqueda personal de formas y estrategias de enseñanza posibles para llevar a dichas narrativas inclusivas a las aulas y a la escuela en su conjunto. En contraparte, en el caso de Valeria lo que se busca no es la incorporación de contenido o recursos didácticos para la enseñanza LGTBIQ+ desde su asignatura de Filosofía. Retomando sus palabras, no es que la profesora realice clases sobre diversidades sexuales y de género. En su caso, la profesora fomenta el uso de la crítica identitaria y la desnaturalización de la normalidad como estrategias para romper con certezas, buscando recuperar la duda y lo incierto como formas de enseñanza y aprendizaje posibles en materia de sexualidades y géneros. Para ello, los discursos de las políticas educativas son ubicados en un campo de sospecha, de duda y solo se reclaman como fuentes de saber en situaciones problemáticas vinculadas a la convivencia escolar. El currículum y sus saberes son disputados por la docente, quien favorece la introducción de los intereses de sus estudiantes, lo que genera como efecto también, la emergencia de momentos en los que se pueden desarrollar actividades puntuales y conversaciones en las que se introducen cuestiones relativas a la sexualidad y género.

Respecto a las similitudes en estas acciones de resistencia, ambos casos evidencian aspectos identificados en investigaciones internacionales y nacionales, que indican que las prácticas pedagógicas *queer* e inclusivas de la diversidad sexual se ubican por lo general en espacios marginales dentro de la organización escolar y se caracterizan por ser prácticas menos formales y más infrecuentes (Bishop y Atlas, 2015; Snapp *et al.*, 2015; Kavanagh, 2016; Catalán, 2018; Kjaran y Lehtonen, 2017; Mayo, 2013; Rojas *et al.*, 2019). Los resultados de esta tesis contribuyen a reforzar dichos hallazgos, ya que se identificó que las acciones de resistencia pedagógica a la reproducción de heteronormatividad de ambos docentes se ubican en espacios extracurriculares, desde la intervención puntual de otras asignaturas, la creación de talleres de libre elección, la adecuación curricular a partir de los intereses movilizados por sus estudiantes y la

transformación de instancias de acoso homo/lesbo/transfóbicas en espacios privilegiados de discusión pedagógica y reflexiva. Asimismo, en ambos docentes estas acciones de resistencia pedagógica implican preocupaciones que movilizan autocrítica y reflexión dirigida hacia cómo abordar, cómo enseñar, más que en el qué enseñar en materia de sexualidades y géneros. La preocupación recae principalmente en la búsqueda de estrategias didácticas adecuadas para la edad de los/las estudiantes y que sintonice con sus intereses generacionales. En el caso de Tomás su objetivo en la enseñanza es el resguardo de los derechos de niños, niñas y adolescentes, dentro de los cuales se contempla el derecho a la identidad y no discriminación. En el caso de Valeria, su objetivo en la enseñanza es el fomento del pensamiento crítico hacia la sexualidad y el género, las estabildades identitarias y las limitaciones del esencialismo en la conformación de la identidad de sus estudiantes.

En segundo lugar, un hallazgo importante en relación con las acciones de resistencia pedagógica a la heteronormatividad, son las percepciones docentes sobre los posibles escenarios de pánico moral y vigilancia parental respecto a lo que ellos dicen y hacen materia de sexualidades y géneros en la escuela. Dichas percepciones impactan en la emergencia de miedos e incertidumbres en los/las docentes, debido a las posibles resistencias que podría generar el abrir los silencios heteronormativos desde sus prácticas pedagógicas, especialmente en las familias de los/las estudiantes. Esto es algo que también se ha reconocido desde la literatura internacional (Jackson, 2009; Dinkins y Englert, 2015; Richard, 2015; Malins, 2016 en Catalán-Marshall, 2022). Sin embargo, algo distintivo de ambos casos investigados, es que una de las formas que tienen los docentes para resistir y subvertir a este tipo de emocionalidad -anclada en el miedo e incertidumbre- es la búsqueda constante por **crear espacios emocionales de seguridad y confianza tanto para sus estudiantes como para sí mismos.**

A partir de la constatación anterior, las emociones como el miedo o incertidumbre por transgredir los silencios heteronormativos en las escuelas no se vuelven paralizantes o limitantes en las formas de buscar interrumpirlos. Ambos docentes han identificado a esta emocionalidad como una fuente que puede limitar o ampliar sus posibilidades de enseñanza. En consecuencia, ambos docentes han elaborado estrategias para revertir los efectos limitantes de estos miedos e incertidumbres en sus prácticas pedagógicas. En dichas estrategias, se destaca la creación de confianzas y complicidades con sus

estudiantes; el establecimiento de momentos de enseñanza en las que alumnos/as puedan sentirse confiados y seguros para compartir cuestiones privadas; el salir del closet en determinados momentos como un acto de autoconfianza y honestidad con algunos de sus estudiantes; el incorporar a las familias en el abordaje de actos puntuales de discriminación homofóbica de sus hijos y, finalmente, el ocupar distintos repertorios discursivos (derechos humanos, neutralidad pedagógica, uso de la deconstrucción a las nociones de normalidad) en sus clases con el fin de interrogar los límites de lo decible en materia de sexualidades y géneros.

Como resultado de implementar estas estrategias, la transgresión a la heteronormatividad ha implicado satisfacciones personales en ambos docentes, lo que ha traído como consecuencia que ambos perseveren en este tipo de trabajo a lo largo del tiempo. Por lo tanto, el miedo o incertidumbre se transforman en emociones ligadas al placer y satisfacción por desarrollar acciones pedagógicas que se consideran justas, éticas y necesarias de hacer en las aulas y en la escuela. Al mismo tiempo, esto ha traído como efecto, que ambos docentes se diferencien de algunas tendencias que se reconocen en investigaciones internacionales, especialmente, en cuanto rol que tendría la edad de los/las estudiantes como factor a considerar en la incorporación de las temáticas LGTBIQ+ dentro de las prácticas pedagógicas. En el caso de Tomás, se vuelve reconocible que abrir los silencios heteronormativos en los niveles de pre básica y básica se contraponen con algunas ideas generalizadas de docentes en contextos anglosajones que señalan que mientras menor es la edad de sus estudiantes, más evitan incluir estas temáticas en sus clases (Martino y Cumming-Potvin, 2011; DePalma y Jennett, 2010; Depalma, 2013; Dinkins y Englert, 2015 Catalán-Marshall, 2022). Igualmente, en el caso de Valeria, las características del enfoque pedagógico que se reconoce en sus acciones de resistencia se contraponen con lo que señalan algunas investigaciones desarrolladas en Canadá y Australia, las que señalan que los/las profesores tendieron a ser escépticos respecto al considerar la posibilidad de incorporar discusiones desde un enfoque crítico a las dinámicas de poder y privilegio que (re)producen desigualdades y jerarquías de valorización sexual y de género (Malins, 2016; Martino y Cumming-Potvin, 2014, 2017 en Catalán-Marshall, 2022).

A modo de síntesis final, las acciones de resistencia pedagógica a la heteronormatividad y el sexismo no aparecen como algo excepcional o aislado en ambos docentes

investigados, sino que estas acciones han ido definiendo a su trabajo docente en las escuelas y a su perfil profesional. Esto se condice con lo planteado por Judith Butler (1993) en cuanto a que la constitución de los sujetos es producida de manera performativa a partir del decir y del hacer. En dichos términos, se logró reconocer que las acciones de resistencia pedagógica evidencian cómo la subjetividad de ambos docentes estudiados en la investigación -estrechamente vinculadas a la reivindicación identitaria LGTBIQ+ y a las políticas feministas- se materializan en distintas prácticas de enseñanza, en la intervención de los espacios escolares y en su cotidianeidad. En este sentido, los deseos e intereses personales de ambos docentes respecto a las formas de pensar la educación, la enseñanza y la docencia se infiltran en sus prácticas cotidianas, ocupando los lenguajes propios de la escolaridad y buscando momentos oportunos para ello.

Se puntualiza en que las resistencias pedagógicas a la heteronormatividad se despliegan a partir de “acciones” pedagógicas, debido a que hay que entenderlas como formas particulares de mirar y de (des)hacer el conocimiento a enseñar, las metodologías de enseñanza y los vínculos y afectos en la escuela. Estas acciones se ponen en práctica, desde un lente personal que busca identificar oportunidades de falla a la repetición de las normas y silencios heterosexistas, ya sea a nivel curricular o en el ordenamiento institucional de las escuelas.

Por lo mismo es posible reconocer que los enfoques que desarrollan ambos profesores para disputar la heteronormatividad (y sexismo) en la escuela son diferentes y quizás, hasta epistemológicamente contrapuestos. Sin embargo, retomando la pregunta central que guio la producción de la investigación, fue posible reconocer que las acciones de resistencia pedagógica a la heteronormatividad se ponen en práctica a partir de la movilización de un deseo que se considera personal. Por lo tanto, es posible afirmar que sin deseo de oposición al poder no hay resistencia pedagógica (Foucault, 1988; Guattari & Rolnik, 2006). En ello, a partir de la movilización del deseo por interrumpir la reproducción de heteronormatividad se despliegan posiciones subversivas de conocimiento y se asumen riesgos para romper los códigos ideológicos en cuanto a lo que se debe y puede ser enseñado en las escuelas. Por lo mismo son resistencias, debido a que no hay una aplicación lineal de un discurso inclusivo, sino que ambos docentes buscan alinear sus convicciones éticas, sus experiencias y sus conocimientos de vida a partir de enfoques pedagógicos caracterizados por el fomento de la curiosidad dentro y fuera del

aula. En donde lo desconocido en materia de sexualidades y género se convierte en algo discutible, en lugar de algo temible o amenazante. En dichas búsquedas se vuelve clave el lugar que ocupa el ensamble entre conocimientos, emociones y afectaciones que se producen en el encuentro relacional entre los cuerpos de estos docentes con los/las integrantes que componen a las escuelas donde se desempeñan, debido a las experiencias pedagógicas, sociales, cotidianas y políticas que dichos ensambles y encuentros generan para el cambio de las escuelas como espacios más justos, seguros y cómodos para todos y todas.

A modo de cierre de esta tesis, Tomás profesor participante asume aquí la escritura e invita a la siguiente reflexión que es compartida por quienes participamos de esta investigación:

Las personas disidentes resistimos a la heteronorma desde el momento en que nos expresamos fuera del canon estereotipado. Esta resistencia se traduce, muchas veces, en una constante búsqueda de acomodar nuestro ser para cumplir con las expectativas de la sociedad, particularmente de la familia y la institución escolar, lo cual acarrea un gran costo socioemocional y de autovalidación. Resistir se vuelve nuestro propio activismo para mantenernos sanos y salvos, muy a pesar de las circunstancias. Es por ello, que cuando pienso en la resistencia a la heteronorma en el espacio escolar, no me sorprende que seamos las disidencias y las mujeres quienes resguardan el derecho de niños, niñas y adolescentes a ser diferentes y aceptados, valiéndonos de todos los recursos necesarios para sensibilizar, visibilizar y promover el derecho a ser. Resistir es sin duda un acto de justicia con el hoy, de reparación con el ayer y de dureo para el mañana. Porque seamos sinceros, sin la resistencia a la norma, hoy la escuela seguiría siendo - aún más - un espacio que reproduce los mandatos y los estigmas de la heterosexualidad.

12. REFLEXIONES METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A continuación se plantea una serie de reflexiones ético metodológicas generadas en el trabajo de campo de la investigación. Estas reflexiones son producto de los desafíos que implicó el poner en práctica los principios epistemológicos postcualitativos y feministas/queer al momento de investigar.

Riesgos éticos al estudiar resistencias a la heteronorma

Como señala Allen (2018), obtener acceso a las escuelas y su aprobación ética para realizar investigaciones sobre sexualidad suele ser un trabajo complejo debido a la cautela y temores que estas investigaciones activan. Específicamente, para esta investigación, durante la selección de los tres casos a estudiar, uno de ellos tuvo que ser descartado debido a que los documentos de ética activaron temores y pánicos morales (Warner, 1993) en la escuela de una docente seleccionada para participar. La docente en cuestión al momento de consentir su participación tenía 29 años, se autoidentificó como mujer cisgénero heterosexual y se desempeñaba hace un año como profesora de Lenguaje y Comunicación en una escuela particular subvencionada que atiende a sectores socioeconómicamente desfavorecidos en Santiago de Chile. Luego de que se realizaran las primeras conversaciones iniciales con la docente, para conocer su caso y, consentir su participación, se compartieron los documentos de ética correspondientes con ella. Se acordó junto con la docente de que estos documentos fueran explicados y entregados a su directora de manera directa. De esta forma la docente sería la puerta de entrada a la institución escolar y ella se encargaría de negociar la autorización de las observaciones etnográficas con la directora de la escuela. En los documentos de ética, estaban contenidos de manera explícita el título, objetivo general y objetivos específicos de la investigación, tal como lo solicita la formalidad del departamento de ética de la universidad para su aprobación.

Cabe mencionar que debido a estos requerimientos formales, en los documentos de ética quedaron escritos de manera explícita varios conceptos centrales de la tesis, tales como heteronormatividad, resistencias, diversidad sexual y de género, población LGTBI+ entre otros más. La docente investigada enfatizó que ella se encargaría de socializar los

documentos y de “persuadir” a la directora para que se aprobara la autorización de las observaciones etnográficas. Luego de un tiempo, la profesora se contactó conmigo para comentar la negativa reacción que habían activado los documentos de ética y los objetivos de la investigación. Junto con ello, la docente mencionó que la directora había mencionado que el tipo de inclusión que se solicitaba investigar en los documentos “no existía” en la escuela, ya que no había ese “tipo” de estudiantes en la institución (en alusión a estudiantes LGTBIQ+). Asimismo, la docente me comentó que en los días posteriores a esta conversación, ella había comenzado a ser vigilada diariamente por parte de la directora mientras realizaba sus clases. Dicha vigilancia se mantuvo por alrededor de dos semanas. Por estas razones, no fue posible sumar su caso a la investigación. En consecuencia y, a partir de lo expuesto en este caso particular, se abren distintas reflexiones metodológicas para repensar en la implementación cuidadosa de esta investigación, sobre todo, al considerar las formalidades que implica la elaboración y el consentimiento de los documentos de ética en el estudio de temáticas ligadas a las sexualidades y géneros en las escuelas.

En primer lugar, se vuelve necesario visualizar a la investigación doctoral como un artefacto [dispositivo] sexo/político material que en sí mismo contribuyó a remover los silencios en torno a la sexualidad, incluso antes de comenzar el trabajo de campo. Por lo tanto, también es necesario considerar la advertencia que desde los feminismos queer se realiza cuando se declara que la heterosexualidad es un régimen político omnipresente (Wittig, 1992) en diversos espacios, uno de ellos el escolar. Luego de vivenciada esta situación con la docente aludida, la experiencia de este caso se tradujo en un aprendizaje que orientó la búsqueda de potenciales docentes participantes que ya hubiesen transparentado su posición o compromiso hacia la inclusión de la diversidad sexual en sus escuelas de manera pública, ya sea mediante su ejercicio pedagógico, actividades reconocidas por los directivos escolares, por sus pares, estudiantes, apoderados/as o por la visibilidad de su sexualidad no heterosexual en ellas.

Igualmente, y sumado a la experiencia descrita, se decidió reformular los documentos de ética. Para ello, se reemplazaron algunos conceptos que se consideraron críticos, y se ocupó un lenguaje que apeló a la búsqueda de neutralidad como estrategia discursiva. Dicha estrategia también está presente en las políticas educativas que hacen referencia a sexualidades y géneros emitidas por el Estado de Chile (Galaz et al., 2018). Respecto a

este cambio en la modificación del lenguaje, se apeló en los documentos de ética a la Ley de Inclusión (2015) del Estado de Chile y se buscó sustituir conceptos tales como resistencias anti heteronormativas por “Inclusión Educativa”; diversidad sexual y de género por “Diversidad Social”, entre otros. La reformulación de los nuevos documentos fue revisada y aprobada por el comité de ética de la universidad, luego de informar de los riesgos que implicó el mantener de manera explícita los títulos y objetivos de la investigación doctoral en ellos, tal como solicita su formato estandarizado y *check list* para la elaboración de documentos de ética.

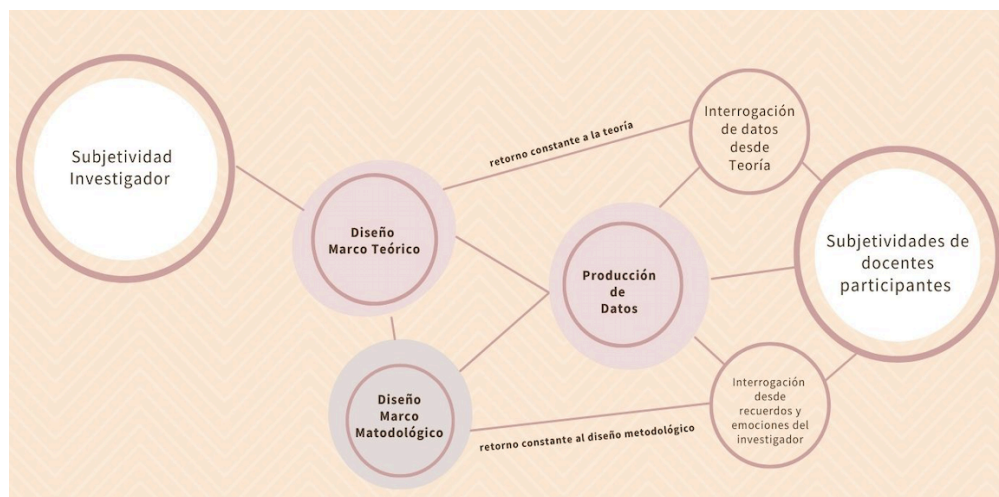
Posterior a este proceso, a cada docente que se seleccionó para participar en la investigación se le entregaron dos formatos de documentos de ética en libre elección para ser presentados con sus respectivos directores, exponiéndoles a cada uno, de manera previa, los temores o pánicos morales que pudiesen activar la lectura de algunos conceptos.

En síntesis, los riesgos evidenciados en el caso de la profesora expuestos aquí me hicieron repensar en los cuidados éticos a desarrollar con los nuevos docentes participantes antes de solicitarles su autorización de entrada a las escuelas, como también, en pensar más allá de una declaración de confidencialidad. En consecuencia, se volvió clave la necesidad de activar una posición de alerta constante (ética de los cuidados) respecto a lo que implica interpelar a la heterosexualidad por medio de la búsqueda de sus resistencias. En ese sentido, uno de los riesgos de la investigación vistos retrospectivamente, es el generar una salida forzada del *closet* para quienes participen (docentes LGTBIQ+), o también, una posición incómoda de vigilancia en el proceso investigativo para algunos de ellos/ellas. Por dichas razones y, al asumir una búsqueda ética en el terreno de lo desconocido (Allen, 2018), se volvió necesario transparentar estos riesgos con los/las docentes contactados en la selección de los dos casos de estudio definitivos y adaptar la implementación de las prácticas para producir datos a la realidad de cada uno de ellos. Lo que implicó, por ejemplo, que no se realizaran observaciones etnográficas en el caso 2 de estudio, con la profesora Valeria.

Horizontalidad y su impacto en la investigación

La intención de activar conversaciones en las que se corrieran las relaciones de poder entre sujeto investigador/sujetos investigados abrió nuevas temáticas a desarrollar durante la producción de datos. Estas temáticas —*emociones*— no estaban previstas de manera explícita en la formulación inicial del problema de investigación o, más bien, no se tenía claridad respecto de cómo contribuían a explicar el fenómeno de estudio. La búsqueda de horizontalidad en el proceso investigativo activó nuevos ejes temáticos a explorar durante las entrevistas —*emocionalidad docente*— mediante el encuentro empático entre las subjetividades de sujetos investigados/as y la del investigador (ver gráfico N° 1). Aquello generó como efecto, el tener que ampliar el marco teórico asociado al estudio de la subjetividad desde perspectivas teóricas que incluyeran el rol de las emociones en su constitución (Ahmed, 2015; Zembylas, 2019). Asimismo, esta acción emergente conllevó a modificar el primer objetivo específico de la investigación doctoral, con el fin de contemplar una visión más amplia o *híbrida* en la construcción de subjetividades docentes (Energici & Schongut, 2022).

Figura 4: *Ensamble teórico metodológico de la investigación*



Fuente. *Elaboración propia*

Renuncia a la búsqueda de objetividad en los análisis

Para esta investigación doctoral se propuso reemplazar la pretensión de objetividad como medio de validación científica, por la introducción de la socialización y el cuestionamiento constante del conocimiento a generar con los/las sujetos participantes. Esto quiere decir que, al momento de interpelar a la objetividad, al renunciar a la búsqueda de generalización de los datos y a la ejecución de estándares objetivables (como la eliminación de sesgos), la vía para lograr una nueva objetividad o *subjetividad fuerte* como lo señala Harding (1987) fue a través de la pluralidad de perspectivas a tensionar durante el desarrollo de la investigación. Ejemplos de aquella búsqueda ha sido la explicitación de los compromisos construidos y situaciones particulares emergentes, el confrontamiento de distintas subjetividades, sujetos/as con los que se investiga, comité evaluador de tesis, estudiantes de doctorado, y otros actores escolares ligados a los/las sujetos de estudio. En ese sentido, la objetividad como fin, o fuerza normativa, se ha mantenido como una tensión siempre a construir/torcer en el proceso de producción de conocimiento (O'Malley et al., 2018), como un producto social, sometido a la crítica y a la evaluación constante de la comunidad ligada a la producción de este mismo (Blázquez, 2012).

Esta búsqueda de desapego torcido a la objetividad se planteó como un ejercicio de exploración y, al mismo tiempo, como un ejercicio de *queernes* que busca tensionar el cómo se construye conocimiento legítimo y la verdad considerada científica (Ghaziani y Brim, 2019 en Catalán-Marshall, 2002). En dicha exploración, esta investigación intentó hacerse cargo de los aportes feministas, de las teorías queer y del postestructuralismo. Aportes desde los cuales se han levantado voces que señalan que “el saber es más cercano al poder que a la verdad, lo que deriva en un examen crítico en torno a la construcción del conocimiento y sus compromisos con formas de subalternización, marginación y opresión” (Ríos, 2019, p. 41-42). Por lo tanto, se propuso intencionadamente una fuga a la utilización de objetividad y de los criterios de validación propios de la investigación cualitativa convencional (como, por ejemplo, la codificación de la información) en el proceso de análisis de los datos producidos (St. Pierre, 1997; St. Pierre & Jackson, 2014).

Para activar estas provocaciones metodológicas se decidió incluir en la planificación metodológica, una etapa de revisión conjunta con los/las docentes participantes sobre los

resultados preliminares de las entrevistas. Esta acción se denominó *espacios de crítica y autocrítica* con los/las docentes involucrados en el proceso de investigación. Dicha acción, se planteó bajo la finalidad de poner en práctica un proceso de co-construcción y de deconstrucción de la escritura analítica. Esta acción se planteó considerando las interpelaciones de las teorizaciones postcualitativas y feministas incorporadas en el marco metodológico de la investigación doctoral.

Adicionalmente, la acción se contempló debido a que el resultado de la interpretación del objeto de estudio (resistencias) no es solo producto de las capacidades analíticas y emocionales del investigador, sino que también, estas interpretaciones están delimitadas por los códigos discursivos disponibles (lenguaje ocupado) utilizados al momento de interpretar lo observado y escuchado (Matus, 2020). Por lo tanto, se volvió necesario desarrollar procesos en los que se pudiese reflexionar críticamente respecto a la autoridad del lenguaje analítico utilizado al momento de examinar las entrevistas, sus modos de inteligibilidad y tensionar así la autoridad empírica del investigador en la producción del conocimiento (Britzman, 1995b). En consecuencia, se buscó concertar espacios para la deconstrucción de la escritura y análisis con los/las docentes participantes desde una posibilidad a convenir y bajo la cual pudiesen emerger nuevas problematizaciones. Como resultado de ello, se realizaron dos reuniones individuales en las que se presentaron las interpretaciones teóricas preliminares de las rondas de entrevistas desarrolladas con cada uno de los docentes participantes. En dichas reuniones se discutió la utilidad de ocupar determinados conceptos para explicar o referirse a determinadas situaciones, como también, se invitó a los/las docentes a revisar su acuerdo o desacuerdo con las interpretaciones teóricas desarrolladas por el investigador.

Ahora bien, al examinar retrospectivamente esta acción metodológica, cabe preguntarse si su introducción logra o no responder a la búsqueda de fuga a la objetividad científica que, como menciona St. Pierre & Jackson (2014), en algunas investigaciones se traduce en el uso de codificaciones y softwares útiles para los análisis de información escrita. Personalmente, y en vista de lo ocurrido en dichas reuniones, considero que el involucrar a los/las sujetos participantes en la investigación, puede invitar a pensar en una validez encarnada y ensamblada que recupera la dimensión física y situada en los procesos de teorización (St. Pierre, 1997, Lather, 2014; Haraway, 1994), en vez de evadir tales dimensiones procedimentales y reflexivas para garantizar un supuesto “rigor” en la

investigación (Ríos, 2019). Adicionalmente, esta acción implicó visibilizar transformaciones en la propia experiencia del investigador, e incluso contribuyó a reforzar deseos particulares en los/las docentes participantes, como la búsqueda de oportunidades laborales en otras escuelas o áreas de trabajo.

Asimismo, esta acción de co-producción de datos y sus efectos implicaron reconocer límites y alcances en la producción del conocimiento resultante. Por consiguiente, asumí el carácter performativo de los datos producidos. En esta perspectiva, los datos resultantes de las entrevistas con los/las docentes deben ser comprendidos como un efecto de su misma producción (Britzman, 1995b; Matus, 2020). Esta producción o *becoming* es el resultado del *ensamble* (Deleuze & Guattari, 1983) entre las subjetividades del investigador con la de los/las sujetos investigados; su enredo con deseos, emociones recordadas y generadas en las entrevistas; las premisas del marco teórico de la investigación; los dispositivos introducidos en la activación de ciertas preguntas y, finalmente, con la materialidad de los espacios y situaciones escolares que fueron discutidos en las conversaciones. Por tanto, se enfatiza que los datos desarrollados para esta investigación no fueron recolectados, sino que generados.

SÍNTESIS

A modo de conclusión metodológica, se plantea que los datos producidos y sus análisis reflejan la búsqueda de aquellos ensambles entre las tensiones que se generan en los procesos de subjetivación de los/las docentes que resisten pedagógicamente a la heteronorma. En ello, mis propios procesos de subjetivación como investigador estuvieron presentes, tanto en la producción y análisis de los datos (entrevistas). Por tanto, el uso de la propia subjetividad de quien investiga, o *stand point* (Harding, 1987) es inseparable del cómo se investiga y de la relación a producir con los/las sujetos, los espacios investigados y el conocimiento resultante (St. Pierre, 2011; Matus, 2020). Esto implica el borramiento de la pretensión de neutralidad a lo largo del proceso de investigación. Al contrario, a lo largo de la investigación se posicionaron constantemente los compromisos éticos, políticos y afectivos de quien investiga, junto con aquellos/as a quienes se investiga. Desde una perspectiva feminista/queer, el transparentar aquellos posicionamientos pretende materializar que la persona que investiga siempre está situada y es afectada por el proceso de estudio. En consecuencia, esto implica reconocer que los

datos utilizados para esta investigación no son el resultado de su descubrimiento en “bruto” (St. Pierre y Jackson, 2014), sino más bien, los datos corresponden a una *coproducción* resultante del encuentro empático entre las subjetividades del investigador con las subjetividades de los/las docentes participantes; su emocionalidades; la afectación de dichos datos por la teoría, el retorno a ella y su ampliación conceptual. Por último, se vuelve importante señalar que las ficciones de neutralidad científica fueron removidas por la investigación desde las tensiones generadas en el proceso de elaboración e implementación de los documentos de ética. Aquello conlleva a repensar las tensiones heteronormativas que se vuelven invisibles en los formatos estandarizados de ética y que no logran reconocer las especificidades que se activan al momento de estudiar fenómenos sociales ligados a la hegemonía de la heterosexualidad en espacios institucionales con alta carga heteronormativa como son las escuelas u otros más.

LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Esta investigación se centró en el estudio de dos profesores con la finalidad de poder producir información en profundidad sobre las complejidades que implica resistir pedagógicamente a la heteronormatividad y sexismo en las escuelas. Debido a las circunstancias de vigilancia y autovigilancia que se activaron en la fase exploratoria del trabajo de campo, la aplicación de las técnicas de producción de datos fueron adaptándose según las características contextuales de cada docente. Asimismo, un tercer caso asociado a una docente autoidentificada como heterosexual fue descartado debido al esfuerzo de concentrar el análisis y escritura con los dos profesores que se muestran en la investigación. Por lo tanto, queda como interrogante saber de qué forma están resisitendo, desde su pedagogía, aquellos docentes que no necesariamente se autoperciben como personas LGTBIQ+ o fuera de las normas heterosexuales y que no tengan o hayan tenido algún tipo de participación en colectividades de activismo feminista y LGTBIQ+; en docentes que no expresen un recorrido vivencial en que la opresión sexual y de género esté presente dentro de sus motivaciones para interrumpir los límites heteronormativos.

Asimismo, los datos producidos a través de los dos casos estudiados permiten preguntarse por las posibilidades de resistencia anti-heteronormativa que tienen docentes de distintas generaciones, ya sean noveles y docentes experimentados con años de trayectoria docente que manifiesten formas particulares de rechazo a las relaciones de poder heteronormativas y sexistas contextuales de las escuelas, especialmente, a partir de la emergencia de discursos conservadores, su difusión en los medios de comunicación y sus efectos limitantes en la toma de decisiones en las escuelas en materia de inclusión LGTBI+, lo que, en algunos contextos internacionales, como el australiano, han sido reconocidos (Cumming-Potvin & Martino, 2018).

La investigación también genera información útil para preguntarse por aquellos docentes que están proceso de formación inicial. En este caso, ¿qué tipo de formación puede ser útil para preparar a los/las docentes a enfrentarse a contextos y situaciones heteronormativas y sexistas?, ¿existe algún consenso respecto hacia qué consideraciones éticas, teóricas y afectivas debe tener este tipo de formación? En ese sentido, abordar el cómo influye la subjetividad individual en los procesos de enseñanza en materia de

diversidades sexuales y de género se torna fundamental. Nuestros cuerpos, con toda su carga e historia, entran a las aulas como señalaba bell hooks. Por lo tanto, problematizar las tensiones entre lo público/privado y su vínculo con la subjetividad individual en los procesos pedagógicos puede ser una vía para formar a docentes en materia de sexualidades y géneros.

Queda, como interrogante, reconocer las articulaciones de estas resistencias en escuelas donde los directores y sostenedores estén impulsando procesos de reconocimiento, protección e inclusión en materia de diversidades sexuales y de género. Específicamente saber qué ocurre en estos casos, cómo reaccionan docentes, familias y estudiantes, qué oposiciones emergen. En ese sentido, ¿las resistencias de las familias llegan a paralizar estos procesos en las escuelas?, ¿en qué casos?, ¿bajo qué circunstancias?, ¿con qué alcances?

A partir de lo identificado por esta investigación, queda como gran desafío investigativo el poder identificar cómo las acciones de resistencia a la heteronorma están impactando en la construcción de trayectorias educativas LGTBI+ positivas, afirmativas e informadas en las/los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, K., Ellis, S. J., & Abbott, R. (2016). "We've got a lock of family values": an examination of how teachers formulate and justify their approach to teaching sex and relationships education. *Sex Education*, 16(6), 678–691.
- Acuña Moenne, M. E., & Montecino Aguirre, S. (2015). La otra reforma: el «no sexismo» como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Anales de la Universidad de Chile*, 0(7), 107-120. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.35890>
- Aguilera, N. S. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508141660>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México, d.f: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones belleterra.
- Akman, D., Toner, B., Stuckles, N., Ali, A., Emmont, S., Downie, F. (2001). Feminist Issues in Research Methodology. En: *feminist & Psychology*, Vol 11(2): 209-227. Sage Publications.
- Allen, L. (2018). *Sexuality Education and New Materialism*. En: *Queer Studies and Education*. https://doi.org/10.1057/978-1-349-95300-4_1
- Apablaza, M. (2018). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 253-266. Doi: 10.4067/S0718-07052015000300016
- Apablaza, M. (2022). La niña problema: producción de las diferencias en la escuela desde una analítica etnográfica feminista. En: Bernasconi O., Fardella, C., Rojas, S. (eds). *Sujetos y Subjetividades. Aproximaciones empíricas en tiempos actuales* (pp. 151-184). Universidad Alberto Hurtado Ediciones.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum (3rd ed.)*. Routledge Falmer.
- Arfuch, L. (2015). «El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política». En: *Emociones en la nueva esfera pública. deSignis* 24, 245-254.
- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Armijo, M. (2019). Mapeando subjetivaciones desde una infancia marginalizada:

- territorios y fronteras de inclusión/exclusión social (tesis de doctorado). Universidad Alberto Hurtado-Universidad Diego Portales, Santiago de Chile/Université Paris 8, Vincennes-St-Denis, Francia.
- Astudillo, P. (2016). La Inestable Aceptación de la Homosexualidad. El Caso de las Escuelas Católicas de Elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21–37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200003>
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1981). The dialogic imagination: Four essays. In: M. Holquist, C. Emerson, & M. Holquist Trans (Eds.), Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). Speech genres and other late essays. In: C. Emerson, M. Holquist, & trans: V. W. McGee (Eds.), *Speech genres and other late essay*. Austin, Tx: University of Texas Press.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of school. Towards a Theory of school organization*. Methue.
- Ball, S. (1993). “What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13(2), 10–17.
- Ball, S. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, 27(2). doi: <https://doi.org/10.1007/BF03219719>.
- Ball, S. (2003a). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. Doi: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. (2003b). *Class Strategies and the Education Market*. Routledge.
- Ball, S. (2012). *Foucault, poder y educación*. Routledge.
- Ball, S. (2015). “What is Policy? 21 Years Later: Reflections on the Possibilities of Policy Research.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Barrientos, J., & Echagüe, C. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia

- homofóbica en un liceo público chileno. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Barrientos, J., & Lovera, L. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe, Panorama regional: jóvenes LGTB+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374763/PDF/374763spa.pdf.multi>
- Benitez, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.
- Bishop, C. M., & Atlas, J. G. (2015). School Curriculum, Policies, and Practices Regarding Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Families. *Education and Urban Society*, 47(7), 766–784. <https://doi.org/10.1177/0013124513508580>
- Biskupovic, C., & Brinck, G. (2019). La etnografía frente a los desafíos actuales de las ciencias sociales. *Revista Temas Sociológicos*, 23, 1-23. DOI:10.29344/07196458.23.1848
- Blackman, S. (2007). ‘Hidden Ethnography’: Crossing Emotional Borders in Qualitative Accounts of Young People’s Lives. *Sociology*, 41(4), 699-716. DOI: 10.1177/0038038507078925
- Blackman, L., & Venn, C. (2010). Affect. *Body & Society*, 16(1), 7-28. <https://doi.org/10.1177/1357034X09354769>
- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista : temas centrales. En: N. Blazques, F. Flores, M. Ríos (Cord.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp 21-38). UNAM.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain’t I a Woman: revisiting intersectionality. *Journal of International Women’s Studies*, 5(3) 75–86.
- Britzman, D. (1995a). Is there a queer pedagogy. Or, stop reading straight. *Educational Theory*, Illinois, 45, 151-165.
- Britzman, D. (1995b). “The question of belief”: writing poststructural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8:3, 229-238, DOI: 10.1080/0951839950080302
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: Merida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. Xx-xx) Icaria.

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Butler, J. (1997a). *Merely Cultural*. En: *New Left Review*, N° 52-53, pp. 265-277.
- Butler, J. (1997b). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection* (Stanford, CA: Stanford University Press).
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Bodenhofer González, C. (2020). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, (12), pp. 101-125. doi:10.5354/0719-0417.2020.56250
- Boyland, L., Swensson, J., Ellis, J., Coleman, L & Boyland, M. (2016). Principals Can and Should Make a Positive Difference for LGBTQ Students. *Journal of Leadership Education. Volume 15* (117-131). DOI: 10.12806/V15/I4/A1
- Buch, E & Staller, K. (2006). The Feminist Practice of Ethnography. En *Feminist Research Practice*. Sage.
- Campbell, S. (1994). Being Dismissed: The Politics of Emotional Expression. *Hypatia*, 9(3), 46–65. <http://www.jstor.org/stable/3810188>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Carrasco, D [Antonia]. (2016). Prácticas artísticas y activismo *proto-queer*: Juan Dávila, Carlos Leppe, Yeguas del Apocalipsis y el Che de los gays. En: Donoso, Mónica (Eds.). *Ensayos sobre artes visuales: Visualidades de la transición. Debates y procesos artísticos de los años 80 y 90 en Chile* (pp. 15- 62). LOM Ediciones.
- Castañeda, M. (2012). Etnografía feminista. En N. Blazques, F. Flores, M. Ríos (Cord.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 217-238). UNAM.
- Castelar, A. F., & Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS*, 51–79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Catalán Marshall, M. (2018). Docentes Abriendo las Puertas del Clóset. Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57–78. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100057>
- Catalán-Marshall, M. (2021). Inclusive LGTBI+ school practices: A critical look at the

- field of research from the Global South. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August - December), 141. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6145>
- Catalán-Marshall, M. (2022). Docencia e Inclusión LGTBIQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas queer en las escuelas. *Revista Punto Género*, (18), pp.156–197. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2022.69392>
- Catalán-Marshall, M. y Carrasco, A. (2022). Pedagogías del *dureo* marica: prácticas y deseos de resistencia queer en las aulas. En: Gedís (ed.). *Mucho Género por cortar: Estudios para contribuir al debate sobre Género y Diversidad Sexual en Chile* (pp. 205-244). GEDIS: Universidad Alberto Hurtado.
- Ciribelli, Carlos José de Moura, & Rasera, Emerson Fernando. (2019). Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e175599. Epub April 25, 2019.<https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>
- Clough, P. T. (2008). The Affective Turn: Political Economy, Biomedicine and Bodies. *Theory, Culture & Society*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0263276407085156>
- Coole, D., & Frost, S. (2010). Introducing the New Materialisms. En Coole, D., & Frost, S. (Eds.). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp. 1- 43). Durham: Duke University Press.
- Collins, P. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Córdova, D. (2005). Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas.
- Cornejo, G. (2013). La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía “queer” (Dossier). *Íconos Revista de Ciencias Sociales* (39), 79-95. DOI: 10.17141/iconos.39.2011.747
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230031. Epub June 11, 2018.<https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>
- Cumming-Potvin, W. M., & Martino, W. (2018). Countering heteronormativity and cisnormativity in Australian schools : Examining English teachers’ reflections on gender and sexual diversity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 74, 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.008>
- Davies, B & Harre, R. (1990). “Positioning: The Discursive Production of Selves”

- Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1): 43– 63. doi:10.1111/j.1468-5914.1990. tb00174.x.
- DeLauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Ed. horas y horas.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). Rhizome. In G. Deleuze and F. Guattari (Eds), *On The Line*. New York: Semiotext(e).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2008). *A Thousand Plateaus*. Continuum.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2001). *Manual de Investigación cualitativa*. Gedisa
- Depalma, R. (2013). Choosing to lose our gender expertise: queering sex/gender in school settings. *Sex Education*, 13(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2011.634145>
- DePalma, R. & Atkinson, E. (2009). ‘No Outsiders’: moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools. *British Educational Research Journal*, 35(6), pp. 837–55.
<https://doi.org/10.1080/01411920802688705>
- Derrida J. (1970). Structure, sign and play in the discourse of the human sciences. In Macksey R., Donato E. (Eds.), *The structuralist controversy: The languages of criticism and the sciences of man* (Macksey R., Donato E., Trans., pp. 247-272). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press. (Lecture delivered 1966).
- Dinkins, E. G., & Englert, P. (2015). LGBTQ literature in middle school classrooms : possibilities for challenging heteronormative environments. *Sex Education*, 15(4), 392–405. DOI: 10.1080/14681811.2015.1030012
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). New York: Macmillan Publishing Company.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Evans, K. (2002). *Negotiating the Self: Identity, Sexuality, and Emotion in Learning to Teach*. Routledge.
- Energici, M. & Schöngut, N. (2022). La subjetivación como un campo de tensiones híbridadas. En Bernasconi O., Fardella, C., Rojas, S. (eds). *Sujetos y Subjetividades. Aproximaciones empíricas en tiempos actuales* (pp. 103-124). Universidad Alberto Hurtado Ediciones.

- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fairelough, N. (2001). *Language and power*. 2nd ed. Longman.
- Favret-Saada, J. (2012). "Being affected", *Hau, Journal of Ethnographic Theory*, vol. 2, núm. 2.
- Ferfolja, T. (2007). Schooling cultures: institutionalizing heteronormativity and heterosexism. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 147-162. DOI: [10.1080/13603110500296596](https://doi.org/10.1080/13603110500296596)
- Ferfolja, T. (2013). Sexual diversity, discrimination and 'homosexuality policy' in New South Wales' government schools. *Sex Education*, 13(2), 159-171. DOI: [10.1080/14681811.2012.697858](https://doi.org/10.1080/14681811.2012.697858)
- Fernández, D. (2018). Estrategias de intensificación en el discurso de docentes de primaria sobre diversidad sexual y funcional. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), 31. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35580>
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Recuperado desde: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>
- Foucault, M. (1970). The order of discourse. Inaugural lecture at the College de France. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader* (pp. 48-78). Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la Sexualidad, La voluntad del saber*. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Penguin.

- Foucault, M. (2001). *Fearless Speech*. Semiotext(e)
- Foucault, M. (2013). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Galaz, Catherine, Troncoso, Lelya, & Morrison, Rodolfo. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Galaz Valderrama, C., Sepúlveda Galeas, M, Poblete Melis, R., Troncoso Pérez, L., Morrison Jara, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext1165>
- García Dauder, D., & Ruiz Trejo, M. G. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, (50), 21–41. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30370>
- Gelpi, G. (2019). Ser víctima de bullying homofóbico en Uruguay: Las voces de varones adolescentes de Montevideo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 65-82. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.406>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goodrich, K. M., Kingsley, K. V., López, L. C., & Daugherty, D. (2016). The Lived Experiences of LGBTQIAA Advocates in Education. *The Teacher Educator*, 51(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1173156>
- Godoy Echiburú, G., & Melo Letelier, G. (2019). Análisis discursivo de Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBTI en el Sistema Educativo. *Arboles y Rizomas. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 1(2), 33-50. <https://doi.org/10.35588/ayr.v1i2.3933>
- González, J. J. L., & Vilas, E. F. (2021). La emocionalidad como elemento de análisis de los nuevos movimientos sociales. *Simbiótica. Revista Electrónica*, 8(4), 216–239. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v8i4.37352>
- Gregg, M., & Seigworth, G. J. (2010). An Inventory of Shimmers. En Gregg, M., & Seigworth, G. J. (Eds.). *The Affect Theory Reader* (pp.1-25). Durham: Duke University Press.
- Guasch, O. (2000). La crisis de la heterosexualidad. Laertes.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Edición Traficantes de sueños.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

- Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? En: Harding, S. (ed) *Feminism and Methodology*. USA, Indiana University Press.
- Haraway, D. (1994) *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Hird, M. (2004). Feminist Matters: New Materialist Considerations of Sexual Difference. *Feminist Theory*, 5(2), 223–32.
- Heck, R. H. (2004). *Studying Educational and Social Policy: Theoretical Concepts and Research Methods*. Routledge.
- Helmer, K. (2015). Reading queer counter-narratives in the high-school literature classroom: possibilities and challenges. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 902-916. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1120943>
- Helmer, K. (2016a). Everyone Needs a Class Like This”: High School Students’ Perspectives on a Gay and Lesbian Literature Course. *The Educational Forum*, 79(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1068421>
- Helmer, K. (2016b). Gay and lesbian literature disrupting the heteronormative space of the high school English classroom. *Sex Education* 16(1), 35–48. DOI: [10.1080/14681811.2015.1042574](https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042574)
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D & Cain, C., (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Humphries, B. (1997). From Critical Thought to Emancipatory Action: Contradictory Research Goals? *Sociological Research Online*, 2(1), 20-27. <https://doi.org/10.5153/sro.47>
- Infante, J., Marta, M., Cánovas, C & Vizcarra, Ruby. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Jackson, J. M. (2009). “Teacher by day. Lesbian by night”: Queer(y)ing Identities and Teaching Defining the Undefinable. *Sexuality Research and Social Policy*, 6(2), 52–70. <https://doi.org/10.1525/srsp.2009.6.2.52>

- Jackson, A., & Mazzei, L. (2011). *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148037>
- Jiménez, K. P. (2009). Queering classrooms, curricula, and care: stories from those who dare. *Sex Education*, 9(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/14681810902829638>
- Kavanagh, S. (2016). The Promise of Anonymity: An Investigation of the Practices of ELA Teachers Facilitating Discourse about LGBTQ Topics. *Teachers College Record* Volume 118 N° 12, 1-36.
- Kjaran, J & Lehtonen, J. (2017). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22:10, 1035-1047, DOI: 10.1080/13603116.2017.1414319
- Kjaran, J & Sauntson, H. (2019). *Schools as Queer Transformative Spaces*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351028820>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research* 70 (1), 25 – 53. doi:10.3102/00346543070001025
- Kumashiro, K. (2001). “Posts” Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30(3), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003003>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. Routledge/Falmer.
- Lara, Alí & Enciso Domínguez, Giazú (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Larsson, H. (2014). Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135–150. DOI: 10.1080/09540253.2014.888403
- Lather, P. (1988). Feminist perspectives on empowering research methodologies. *Women's Studies International Forum*, 11(6), 569-581. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(88\)90110-0](https://doi.org/10.1016/0277-5395(88)90110-0)
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013) Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 629-633, DOI: 10.1080/09518398.2013.788752
- Ley Antidiscriminación n° 20.609. Establece Medidas contra la Discriminación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 24 de julio de 2012.
- Ley General de Educación n° 20.370. Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

- Ley de Identidad de Género n° 21.120. Reconoce y da Protección al Derecho a la Identidad de Género. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 10 de noviembre de 2018
- Ley de Inclusión Escolar n° 20.845. De inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Leavy, P., & Hesse-Biber, N. S. J. (2006). *Feminist Research Practice: A Primer*. Sage Pubns.
- Leonardi, B & Staley, S. (2018). What's involved in 'the work'? Understanding administrators' roles in bringing trans-affirming policies into practice. *Gender and Education*. 30. 1-20. 10.1080/09540253.2018.1455967
- Leonardi, B., & Moses, M. S. (2021). Understanding democratic education policy queerly: Toward a queer democratic framework. *Education Policy Analysis Archives*, 29(90). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5600>
- Liboro, R. M., Travers, R., & John, A. S. (2015). Beyond the Dialectics and Polemics: Canadian Catholic Schools Addressing LGBT Youth Issues, 158–181. *The High School Journal* 98(2), 158-180. DOI:10.1353/hsj.2015.0000.
- Lincoln, Y & Denzin, N. (2011). Toward a Refunctioned Ethnography. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4a ed.), (pp. 715-718). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Luhmann, S. (1998). Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. En: William Pinar (Ed). *Queer Theory in Education*. Louisiana State University.
- Malins, P. (2016). How inclusive is “inclusive education” in the Ontario elementary classroom?: Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities. *Teaching and Teacher Education*, 54, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.004>
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2011). “They Didn’t Have Out There Gay Parents—They Just Looked Like Normal Regular Parents”: Investigating Teachers’ Approaches to Addressing Same-Sex Parenting and Non-normative Sexuality in the Elementary School Classroom. *Curriculum Inquiry*, 41(4), 480-501, DOI: [10.1111/j.1467-873X.2011.00557.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00557.x)
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2014). Teaching about sexual minorities and

- “princess boys ”: a queer and trans-infused approach to investigating LGBTQ-themed texts in the elementary school classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 807-827, DOI: [10.1080/01596306.2014.940239](https://doi.org/10.1080/01596306.2014.940239)
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2017). Effeminate arty boys and butch soccer girls: investigating queer and trans-affirmative pedagogies under conditions of neoliberal governance. *Research Papers in Education*, 1522, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1402082>
- Matus, C. (2020). *Ethnography and Education Policy: A Critical Analysis of Normality and Difference in Schools*. (2019 ed.) Springer.
- Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Matus, C. & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41(nºEspecial), 135-146.
- Meyer, E. J., Taylor, C., & Peter, T. (2014). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: comparisons between gay / lesbian / bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221–234. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>
- Mineduc. (2004). Filosofía y Psicología. Programa de estudio Tercer año Medio. Recuperado desde: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/247/MONO-193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mineduc. (2014). Otros Indicadores de Calidad Educativa. Recuperado desde: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/10447>
- Mineduc. (2017). *Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Recuperado de http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2017/05/lgbti_27_04_2017.pdf
- Miller, S. J. (2016). *Teaching, affirming and recognizing trans and gender creative youth*. Palgrave Macmillan.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones novedades educativas.
- Morris, M. (1998). Unresting the curriculum: Queer projects, queer imaginings. In W. Pinar (Ed.), *Queer theory in education* (pp. 275–286). Mahwah, NJ: Lawrence

- Erlbaum Associates.
- Nardi, Henrique Caetano, & Quartiero, Eliana. (2012). Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (11), 59-87. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>
- Neary, A.; Gray, B.; & O'Sullivan, M. (2015): A queer politics of emotion: reimagining sexualities and schooling, *Gender and Education*, DOI: 10.1080/09540253.2015.1114074
- O'Malley, M. P., Asher, N., Beck, B. L., Capper, C. A., Lugg, C. A., Murphy, J. P., & Whitlock, R. U. (2018a). Asking queer(er) questions: epistemological and methodological implications for qualitative inquirers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(7), 572–594. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1455996>
- Organización de Naciones Unidas, ONU. (2012). *Nacidos libres e iguales: Orientación sexual e identidad de género en las normas internacionales de derechos humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2016). *Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/ expresión de género*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, Francia: UNESCO.
- Parrini, R. (2015). *Deseografías Antropologías del deseo y prácticas de la diferencia*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma Metropolitana. México d.f.
- Parrini, R. (2016). *Ethnographic Heterotopias. The distant, the impossible, the occult. Estudios de comunicación y Política*, (37) ,97-111. <<http://version.xoc.uam.mx>>
- Pavelic, M. R., & Salinas, S. C. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: El aparecer frente al Otro. *Estudios Pedagogicos*, 42(1), 235–254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Pérez, P. (2005). *Cuerpo y discurso en la obra de Judith Butler: Políticas de lo abyecto*.

- En Córdova, D; Saéz, J y Vidarte, P. (editores). Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En *Teoría Queer. Políticas Bollerías, Maricas, Trans, Mestizas*.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? ISEL, No5, p. 184-198. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362166>
- Pérez, M., & Trujillo-Barbadillo, G. (2021). *Queer Epistemologies in Education: Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons* (2020 ed.). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5>
- Pinar, W. (1998). *Queer Theory in Education*. Louisiana State University.
- Plummer, K. (2012). El humanismo crítico y la teoría queer. Vivir con las tensiones. En: Denzin & Lincoln (compos.). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. California. Gedisa.
- Poteat, V. & Espelage, D. (2007). “Predicting Psychosocial Consequences of Homophobic Victimization in Middle School Students.” *The Journal of Early Adolescence* 27(2), 175–191. doi: 10.1177/0272431606294839.
- Principios de Yogyakarta (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Disponible en <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Pulecio, M. (2015). Cuando Oliver se dio un beso con otro niño, con su mejor amigo, Dick: lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar. *Revista CS*, (15), 17-39. <https://doi.org/10.18046/recs.i15.1986>
- Quinlivan, K. (2012). Popular culture as emotional provocation : the material enactment of queer pedagogies in a high school classroom. *Sex Education*, 12(5), 511-522. DOI: [10.1080/14681811.2011.627728](https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627728)
- Rabornikof, N. (1998). Público-Privado. *Debate Feminista*, 9(18). <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.467>
- Radi, B. (2002). Responsabilidad epistémica e ignorancia culpable. Un comentario sobre la revisión por pares en filosofía práctica. En: Gedís (ed.). *Mucho Género por cortar: Estudios para contribuir al debate sobre Género y Diversidad Sexual en Chile* (pp. 205-244). GEDIS: Universidad Alberto Hurtado.
- Ramírez Pavelic, M. & Contreras Salinas, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios*

- pedagógicos* (Valdivia), 42(1), 235-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Rasmussen, M. (2001). Queering Schools and Dangerous Knowledge: some new directions in sexualities, pedagogies and schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(2), pp. 263–72. <https://doi.org/10.1080/01596300120072419>
- Renold, E. (2004). ‘Other’ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- Rich, A. (1996). *Heterosexualidad Obligatoria y existencia lesbiana*. *Revista d’ Estudis Feministes* (No10). Recuperado de: <http://www.mpisano.cl/psn/wpcontent/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf>
- Rice, C., Harrison, E., & Friedman, M. (2019). Doing Justice to Intersectionality in Research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 19(6), 409-420. <https://doi.org/10.1177/1532708619829779>
- Richard, G. (2015). The Pedagogical Practices of Québec High School Teachers Relative to Sexual Diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113–143. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.969866>
- Ríos, N. (2019). Pedagogías del deseo. Fricciones entre educación, sexualidad y pornografía. Recuperado desde: <https://es.scribd.com/document/562703712/Pedagogias-del-deseo>
- Roberts, Leah Marion & Robert A. Marx (2018) The persistence of policies of protection in LGBTQ research & advocacy, *Journal of LGBT Youth*, 15:4, 280-299, DOI: [10.1080/19361653.2018.1479325](https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1479325)
- Robinson, S. (2019). Gender and Sexual Minority faculty negotiating “A way of life”: Friendship and support within the academy. In D. L. Carlson & N. M. Rodriguez (eds). *Michel Foucault and sexualities and gender in education. Friendship as Ascesis*, (pp. 139-154). Queer Studies and Education.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, 8, 29- 45. Chile.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rojas, M. (2004). Viejas tradiciones, nuevas miradas y algunas preguntas para reflexionar

- en torno a la equidad escolar en Chile. En Revista *Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, vol XVIII, N° 3, p 9-30.
- Rojas, M., & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40, (n° especial) 205–221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Rojas, M & Armijo, M. (2015). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 14. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.3>
- Rojas, M. T., Astudillo, P. & Catalán, M. (2020). *Educación en Chile: identidad sexual (LGBT+) e inclusión escolar en Chile*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. United Nation, Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374762>
- Rojas, M. T., Astudillo, P., & Catalán, M. (2021). Discursos ciudadanos en torno a la diversidad sexual en las escuelas. En C. Villalobos, M. J. Morel & E. Treviño (Eds.) (2021) *Ciudadanía, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 137-170). Ediciones Universidad Católica.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, Carole. *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*.
- Russo, R. (2006). "The Extent of Public Education Nondiscrimination Policy Protections for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Students": A National Study. *Urban Education* 41(2): 115–150. doi:10.1177/0042085905284957.
- Ryan, C. L., Patraw, J. M., & Bednar, M. (2013). Discussing Princess Boys and Pregnant Men: Teaching About Gender Diversity and Transgender Experiences Within an Elementary School Curriculum. *Journal of LGBT Youth*, 10(1-2), 83-105. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.718540>
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. En: Córdova David (Ed). *Teoría Queer. Políticas Bolleras*,

Maricas, Trans, Mestizas. Egales.

- Sauntson, H. (2013). Sexual diversity and illocutionary silencing in the English National Curriculum. *Sex Education, 13*(4), 395-408. DOI: 10.1080/14681811.2012.745809
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *HAU: Journal of Ethnographic Theory, 7*(1), 4--59.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K., & Russell, S. T. (2015). LGBTQ-inclusive curricula: why supportive curricula matter. *Sex Education, 15*(6), 580-596. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042573>
- Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico?. *Cuadernos De filosofía, (69)*, 87-103. <https://doi.org/10.34096/cf.n69.6117>
- Souza, E., & Nogueira, M. (2017). Diversidade sexual e de gênero no ensino de artes visuais para as infâncias: formalismo como elemento de estabilidade nos currículos. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas, 13*(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dsgn>
- Song, J. (2016), Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation. *TESOL Q, 50*: 631-654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- St. Pierre, E. A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 10*(2), 175-189. DOI: 10.1080/095183997237278
- St. Pierre, E. A. (2011). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4a ed.), (pp. 611-625). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- St. Pierre, E. A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing, 30*(2), 2-19.
- St. Pierre, E. A. (2015). Practices for the "new" in new empiricisms, new materialisms, and post-qualitative research. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-95). Walnut Grove, CA: Left Coast Press
- St. Pierre, E. A. (2017). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry, 24*(9), 1-6. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Stryker, S. (2006). (De)Subjugated Knowledges: An Introduction to Transgender Studies." In *The Transgender Studies Reader*, edited by S. Stryker and S. Whittle,

- 1–18. New York: Routledge
- Stryker, S. (2017). *Transgender history. The roots of today's revolution (revised edition)*. New York, NY: Seal Press.
- Stutzin, V., & Troncoso, L. (2020). La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión contra la "ideología de género". *Nomadías*, (28), 9- 41. doi:10.5354/0719-0905.2020.57451
- Sykes, H. (2007). Pedagogies of censorship , injury , and masochism: teacher responses to homophobic speech in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 75-99. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148306>
- Todo Mejora (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile: Autor.
- Tomicic, A., Gálvez, C., Quiroz, C., & Martínez, C. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: Revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista Médica de Chile*, 144 (6), 723-733.
- Troncoso Pérez, L. E., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.1>
- Valderrama, C. G., & Melis, R. P. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educar Em Revista*, 35(74), 251–269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Vianna, C. (2015). The LGBT movement and the gender and sexual diversity education policies: losses, gains and challenges. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 791-806. Epub April 03, 2015. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>
- Warner, M. (1993). *The fear of a queer planet. Queer Politics and Social Theory*. University of Minnesota Press.
- Warner, M & Berlant, L. (2002). Sexo en público. En Merida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Editorial Paidós.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial EGALES.
- Youdell, D. (2004) Wounds and Reinscriptions: Schools, Sexualities and Performative Subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(4), 477-493, DOI: 10.1080/0159630042000290973
- Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: How sex, gender and sexuality constellations

- are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249-270.
<https://doi.org/10.1080/09540250500145148>
- Youdell, D. (2006). Diversity, Inequality, and a Post-structural Politics for Education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42. DOI: 10.1080/0159630050051025
- Youdell, D. (2006b). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education, *British Journal of Sociology of Education*, 27:4, 511-528, DOI: 10.1080/01425690600803160
- Youdell, D. (2011). *School Trouble: identity, power and politics in education*, Abingdon, Routledge.
- Youdell, D. (2019). *Judith Butler and Education*. Education and Social Theory. Routledge.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, 21(8), 935-948.
- Zembylas, M. (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.
- Zembylas, M. (2007b). Risks and pleasures: a Deleuzo-Guattarian pedagogy of desire in education. *British Educational Research Journal*, 33(3), 331-347.
<http://dx.doi.org/10.1080/01411920701243602>
- Zembylas, M. (2007c). *Five Pedagogies, A Thousand Possibilities: struggles for hope and transformation in education*. Rotterdam: Sense.
- Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through "troubled knowledge" in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176-189.
- Zembylas, M. (2017). Teacher resistance to engage with ‘alternative’ perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38:(5), 659-675.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>
- Zembylas, M. (2019). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. In: Deborah Youdell (Eds). *Judith Butler and Education (pp 24-49)*. Education and Social Theory. Routledge.

ANEXO 1

PAUTA TEMÁTICA ENTREVISTAS FASE EXPLORATORIA

Nombre
Edad
Profesión (área disciplinar)
Institución Escolar Actual

1.- Investigador se presenta (intereses personales, vínculo personal con el proyecto de investigación, breve recorrido de la emergencia de la problemática a investigar).

2.- Investigador describe a modo general los objetivos (simplificados para esta etapa) de la investigación a los docentes.

Objetivos:

- El objetivo general de la investigación es comprender cómo las temáticas de la diversidad sexual y de género (LGTBIQ+) son implementadas en el trabajo pedagógico docente.
- Para dicho fin, la investigación analizará las razones o motivaciones que declaran los docentes para implementar acciones pedagógicas inclusivas de la diversidad sexual en sus clases. Asimismo, se caracterizarán los tipos de acciones pedagógicas que desarrolla (qué estrategias, qué recursos didácticos y curriculares usted ocupa).
- Por último, la investigación buscará identificar cómo las prácticas institucionales propias de la institución escolar en la que usted se desempeña (facilitan u obstaculizan) el desarrollo de la inclusión de la diversidad sexual en su trabajo pedagógico.

3.- La conversación se activa a partir de los siguientes ejes temáticos a desarrollar:

**Esbozo
biográfico
general**

a) Motivaciones para el estudio y ejercicio de la docencia:

- ❖ Dónde se estudió, donde se comenzó a ejercer la pedagogía.
- ❖ Motivaciones, dificultades, desencantos, oportunidades, perspectivas en conflicto.
- ❖ Lugar en que actualmente se desempeña y sus características.

b) En relación a la sexualidad y el género, y considerando tu experiencia docente:

- ❖ ¿Qué prácticas de las escuelas crees contribuyen a construir lo que se considera “adecuado”, para cada cuerpo? (masculino/femenino; heterosexual/homosexual; estudiante/docente)

Momento actual de ejercicio docente

a) Explorar en medios materiales, discursivos que se ocupan para justificar acciones de resistencia: currículum, política educativa, documentos institucionales, capacitaciones, formación docente:

- ❖ Cómo evaluarías a la institución escolar en la que te desempeñas actualmente en cuanto a la inclusión de la diversidad sexual y de género.
- ❖ Desde tu experiencia laboral actual: ¿has vivido momentos que desde tu rol como profesor/a hayas cuestionado los mandatos tradicionales de género y sexualidad en las escuelas?, ¿de qué forma?, ¿en qué momentos?, ¿qué consecuencias ha tenido esto para ti, desde lo personal y lo profesional?, ¿es algo recurrente, esporádico?, ¿existe algo que te lo haya facilitado o dificultado?

b) Explorar en la biografía y su relación con la resistencia pedagógica:

- En estos casos, ¿tu propia sexualidad y/o género crees que incide en la forma en que hayas desarrollado dichos cuestionamientos?,
- ¿Incide en la forma en que concibes a la escuela y la educación?
- ¿Qué aspectos de tu vida contribuyen a que hayas desarrollado tales acciones? (formación académica, espacios de activismo, vinculación política/ciudadana, opiniones respecto a los actuales movimientos sociales 2018-2019).

Expectativas a futuro

a) Respecto a su actual lugar de trabajo como docente y expectativas a futuro:

- ¿La sexualidad y el género desde su diversidad de expresiones es algo que te interese trabajar desde tus clases, con tus estudiantes?
- ¿Te sientes cómodo/a trabajando estos temas en tu escuela?
- ¿Crees que podrías tener alguna dificultad, o en caso contrario, algo que lo favorezca o facilite?

Observaciones para el investigador:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the researcher to write observations. It occupies the central portion of the page.