



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación  
inicial de docentes. Estudio etnográfico en la Escuela  
Normal Superior de México**

Tesis que presenta

**Rey Jesús Cruz Galindo**

para obtener el Grado de

Maestro en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Director de Tesis: Dr. Daniel Dionisio Hernández Rosete Martínez

Ciudad de México

Febrero, 2017

## **Resumen**

El objeto de estudio de esta investigación es la diversidad sexual y la heteronormatividad en la educación. El objetivo general fue interpretar cómo son las prácticas y los discursos respecto a la diversidad sexual en la formación inicial de futuros docentes. El estudio se realizó en la Escuela Normal Superior de México, institución formadora de docentes para escuelas secundarias. La investigación se sustentó a través del enfoque cualitativo, específicamente etnográfico. Las técnicas de investigación consistieron en observaciones de la práctica escolar y entrevistas a docentes y estudiantes. Los hallazgos más importantes que arrojó esta pesquisa son: existe una enseñanza normalizada de la sexualidad en la formación docente; en ese orden de ideas, este modelo sexual hegemónico establece socialmente al docente como un modelo heteronormativo en la escuela.

## **Abstract**

The object of study of this research is sexual diversity and heteronormativity in education. The general objective was to interpret the practices and discourses about sexual diversity in the initial training of future teachers. The study was at the Escuela Normal Superior de México. The research was through a qualitative approach, specifically ethnographic. The research techniques were observations of school practice and interviews with teachers and students. The most important findings were: there is a normalized teaching of the sexuality in teacher education;

in this order of ideas, this hegemonic sexual model establishes the teacher as a heteronormative model at school.

*“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt”*

*Dedicado a mi padre y a mi madre, ¡gracias por tanto!*

*También dedico este trabajo a las personas que luchan para que las escuelas sean espacios libres de violencia contra quienes tienen una orientación sexual e identidad de género no hegemónica.*

## **Agradecimientos**

Al Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, por la oportunidad de formarme como un investigador educativo.

Al Dr. Daniel Hernández Rosete, por cada una de las experiencias de aprendizaje; con su acompañamiento y rigurosidad académica en la dirección de esta tesis, aprendí las bondades de la etnografía y logré dar visibilidad a la diversidad sexual como un tema de investigación educativa en México.

A las doctoras Inés Dussel e Iliana Reyes, por las observaciones y los comentarios que hicieron detalladamente a mi trabajo. Ambas aportaron ideas para mejorar y fortalecer esta investigación.

A mis compañeras y compañeros, que amablemente revisaron los avances de esta tesis. Del mismo modo, agradezco a las personas que, más allá de ser compañeras de maestría, también formamos amistades.

A William, por estar conmigo a lo largo de esta experiencia, por apoyarme en mis sueños y por tu valentía de ser diferente.

## Índice

Agradecimientos.....	4
Índice.....	5
Introducción.....	7
Capítulo I.....	9
La diversidad sexual como objeto de estudio en la investigación educativa.....	9
1.1. Justificación .....	9
1.2. Objetivos y principales interrogantes .....	11
1.3. Avances en investigación sobre diversidad sexual en algunas instituciones educativas mexicanas .....	12
Capítulo II .....	18
Trabajo de campo y universo de estudio.....	18
2.1. La importancia de investigar sobre la diversidad sexual en la formación docente 18	
2.2. La experiencia etnográfica sobre la diversidad sexual en la formación docente	20
2.3. El ingreso a la institución educativa: las dificultades .....	22
2.4. El etnógrafo ante la institución heteronormativa .....	24
2.5. Reflexiones iniciales sobre el universo empírico.....	25
2.5.1. Estudiantes gays, lesbianas y bisexuales en la Escuela Normal .....	28
2.5.2. El personal docente que imparte asignaturas sobre sexualidad .....	32
2.5.3. Las autoridades educativas frente a la diversidad sexual .....	35
Capítulo III .....	37
La enseñanza <i>normalizada</i> de la sexualidad en la formación docente .....	37
3.1. La construcción social de lo normal y lo patológico en la sexualidad. ....	37
3.2. El programa de estudios “Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad”: la legitimación de la heterosexualidad, limitaciones curriculares e invisibilización de la diversidad sexual. ....	40
3.3. El etnocentrismo en la escuela: la diversidad sexual como otredad sexual.....	45

3.4. La plumofobia en la formación docente: maestros no femeninos, maestras no masculinas.....	50
3.5. Homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia en la Normal: consecuencias de la normalización de la sexualidad. ....	57
Capítulo IV.....	65
El docente como un modelo heteronormativo en la escuela.....	65
4.1. Las normas institucionales sobre el docente como un modelo: vigilar para encauzar el cuerpo. ....	65
4.2. “No me voy a parar como <i>Miss Colombia</i> en el salón de clases”. ....	68
4.3. Respetar las normas para no desequilibrar ni influir en los adolescentes. ....	71
4.4. Las homofobias internalizadas: reproducción de la heteronormatividad.....	73
4.5. La invisibilidad de las lesbianas como resultado del androcentrismo. ....	76
4.6. Enfrentarse a la heteronormatividad: resistencias en la escuela. ....	78
Reflexiones finales .....	82
Referencias .....	87
Anexos .....	95
Grupo 1 Estudiantes .....	95
<i>Grupo 2 Personal Docente</i> .....	97
<i>Grupo 3 Autoridades educativas</i> .....	100
Familias de códigos .....	101

## **Introducción**

Esta investigación tuvo como objetivo general interpretar cómo son las prácticas y los discursos sobre la diversidad sexual en la formación inicial de docentes de educación secundaria que egresarán de la Escuela Normal Superior de México. A partir del trabajo de campo se desarrollaron dos objetivos particulares: el primero, comprender cómo se desarrolla la enseñanza normalizada de la sexualidad; y el segundo, describir porqué el docente es un modelo heteronormativo en la escuela.

En el primer capítulo se plantea la importancia de investigar sobre diversidad sexual desde el ámbito educativo. En ese sentido, se desarrolla una serie de argumentos acerca del papel que tienen los profesionales de la educación en la reproducción de la heteronormatividad y en la lucha por generar escuelas libres de violencia. Posteriormente, se enuncian los principales objetivos e interrogantes de la investigación. Al mismo tiempo, se describe un breve estado del arte sobre la diversidad sexual en las escuelas mexicanas.

Con respecto al segundo capítulo, desde una postura etnográfica se expresa cómo fue desarrollándose el trabajo de campo, iniciando por el ingreso a la institución hasta la descripción de los perfiles etnográficos y algunas reflexiones



iniciales sobre el universo empírico. Con todo esto, se da un acercamiento al espacio y al contexto en donde se realizó la experiencia etnográfica.

En lo que corresponde al capítulo tercero, está enfocado hacia la discusión sobre la enseñanza normalizada de la sexualidad, planteada como un modelo sexual hegemónico que se reproduce y legitima en la escuela: patriarcal, heteronormativo, monógamo y reproductivo. Del mismo modo, el capítulo plantea las carencias curriculares que existen en la formación inicial de docentes en materias de sexualidad. Aunado a ello, se describen las experiencias de los informantes en relación a la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia en la institución educativa.

En el cuarto y último capítulo, se analizan las bases socioculturales que permiten ver al docente como un modelo heteronormativo en la escuela. En otras palabras, se presentan reflexiones a partir de las reglas institucionales y cómo éstas normalizan la enseñanza de la sexualidad y, al mismo tiempo, vuelven al docente un modelo heteronormativo. En este tenor, se interpretan las experiencias que, tanto estudiantes como docentes, han tenido en la escuela dado que su orientación sexual no es aceptada en el marco de la heteronormatividad.

## **Capítulo I**

### **La diversidad sexual como objeto de estudio en la investigación educativa**

La escuela es una institución normalizadora, refractaria a la diferencia, que busca moldear a los individuos de acuerdo con un perfil determinado.

En tanto que instancia homologadora, la institución educativa encasilla los estudiantes dentro de un patrón estándar  
(Anzaldúa y Yurén, 2011: p. 110).

#### **1.1. Justificación**

Pensar y reflexionar la formación de los y las docentes conduce al análisis de los planes y programas de estudio, la cultura escolar y toda la gama de actividades que le permiten al futuro profesorado adquirir la formación adecuada para desarrollar su práctica de acuerdo a las necesidades que se le presenten. En este sentido, los docentes en formación deben recibir lo más pertinente y necesario para un futuro ejercicio profesional idóneo.

Esta investigación etnográfica permitió analizar cómo es la formación de futuros y futuras docentes en un sentido de respeto, aceptación y reconocimiento hacia la diversidad sexual en el ambiente escolar. Desde la perspectiva de Meyer (2010), la inclusión de la diversidad sexual en las escuelas implica desarrollar dos aspectos significativos desde las prácticas. En primer lugar, los educadores deben ser responsables de la seguridad de los alumnos en la escuela, pues si no son capaces de contrarrestar la discriminación y el acoso de la manera adecuada, no serán capaces de crear un ambiente de aprendizaje y de apoyo. En segundo

lugar, las escuelas son responsables de formar a los estudiantes como ciudadanos comprometidos en una sociedad democrática.

En consonancia con lo anterior, resulta indispensable señalar que la importancia de la escuela en materia de diversidad sexual está vinculada enormemente con el carácter democrático de la educación, es decir, la promoción de la igualdad de derechos para todas las personas.

Por un lado, para que se cumpla esta función, desde la perspectiva de Altmann (2013), “el respeto a la diversidad es imprescindible, pues en caso contrario, se establecen prácticas discriminatorias y heteronormativas que excluyen o invisibilizan las diferencias” (p. 77). Por otro lado, Sánchez (2009) se enfoca hacia la idea de formar al docente desde una perspectiva que reconozca que en su quehacer diario no tendrá una población homogénea, sino que habrá una diversidad en varias dimensiones. Por tanto, en las escuelas se debe reconocer que la diversidad sexual no es una posibilidad sino una realidad:

Tienen bajo su responsabilidad el desarrollo armónico de otras personas, no deben limitarlo por no entenderlo, deben dar una respuesta de calidad, porque son profesionales de la educación, porque la normativa así lo establece y porque hay que ofrecer una respuesta basada en la igualdad de derechos y de oportunidades. Si no somos capaces de enriquecernos con las diferencias, el error está en nosotros (Sánchez, 2009, p. 142).

En otras palabras, los profesionales de la educación (docentes, directivos, orientadores, etc.) no deben ignorar que la diversidad sexual está presente en la cultura escolar. El no tener conocimiento de esta diversidad y de los problemas

a los que se enfrenta, no les exige de sus responsabilidades como formadores de seres humanos con derechos.

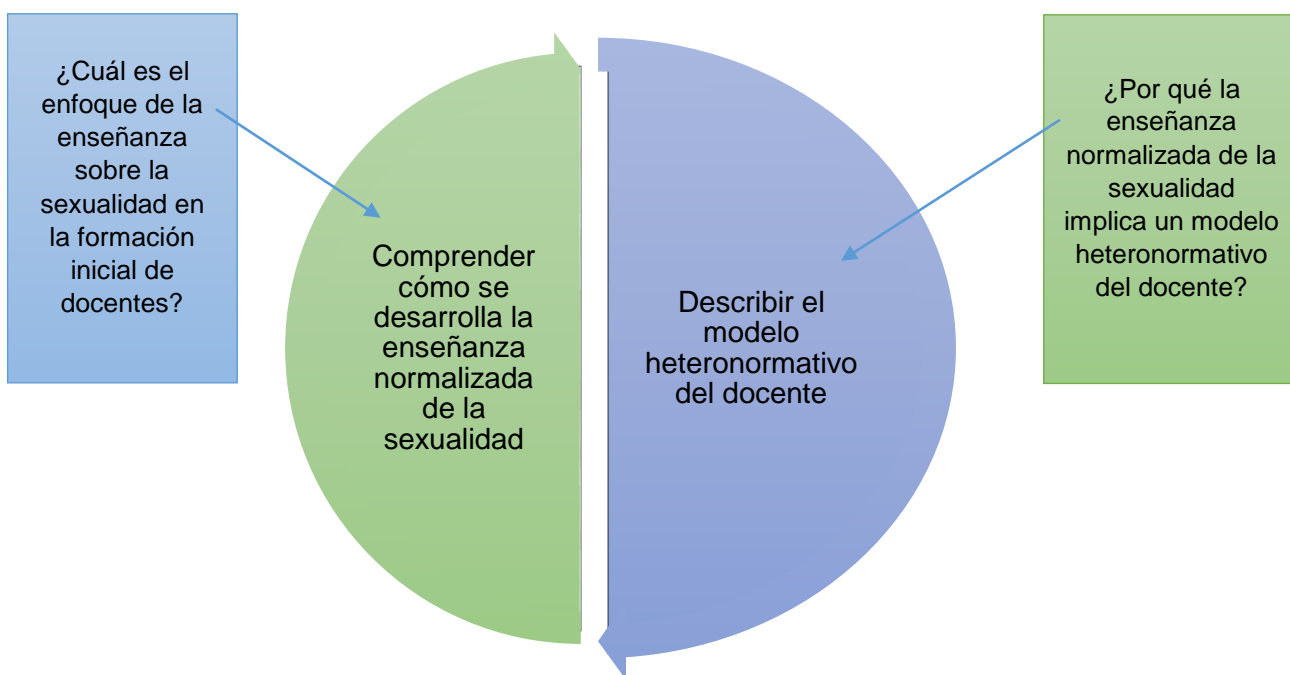
Peixoto, Fonseca y Almeida (2012) sostienen que es indispensable una transformación del sistema heteronormativo que se vive en la escuela y en la sociedad y así “romper el presupuesto de heterosexualidad como norma que apoya la visibilidad y normalización del hecho LGTB y establece alianzas para contra la homofobia, cuestiona el sistema de género y permite la expresión saludable y genuina de la persona” (p. 157). Del mismo modo, para que en y desde los espacios educativos se fomente el reconocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos es necesario asumir que son a su vez son Derechos Humanos (Werner, 2008).

Desde la postura de Bimbi (2006), es medular que se acepte el valor de la diferencia y de la diversidad con el objetivo de que exista una filosofía educativa que respete los derechos humanos y sexuales, que combata la desinformación, los prejuicios, la homofobia, y reconozca a todas las personas con los mismos derechos. En este tenor, la escuela como institución social no debe desatender este asunto que le compete.

## **1.2. Objetivos y principales interrogantes**

Las preguntas principales que guiaron esta investigación se fueron modificando a lo largo del trabajo de campo realizado en la Escuela Normal Superior de México. Estas interrogantes dieron origen, al mismo tiempo, tanto al objetivo general como a los objetivos particulares del estudio.

El objetivo general fue interpretar cómo son las prácticas y los discursos respecto a la diversidad sexual en el marco de la formación profesional de docentes que egresarán de la Escuela Normal Superior de México. A continuación, se muestran los objetivos y las preguntas particulares.



Fuente: Elaboración propia.

### **1.3. Avances en investigación sobre diversidad sexual en algunas instituciones educativas mexicanas**

Según Careaga (2004), los estudios sobre diversidad sexual en México han sido desde “una amplia variedad de disciplinas [...] que reproducen y emplean varios tipos de conocimiento y significado; [...] y tomados en su conjunto, transforman la visión de nuestras culturas y de nuestro mundo” (p. 15). Es decir, se ha

avanzado en estos estudios en México, no obstante “las publicaciones académicas sobre sexualidad han mostrado un vínculo importante con los procesos reproductivos” (p. 15). De tal manera, resulta importante mirar y pensar en la diversidad sexual desde una perspectiva en la cual se analice cuál es el papel que ésta tiene en el sistema educativo mexicano, y particularmente en la formación inicial de la sexualidad en quienes estarán al frente en las aulas de educación básica.

Uno de los primeros acercamientos a la problemática en México fue en 2012 cuando se realizó la Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico por parte de Youth Coalition y la Coalición de Jóvenes por la Educación y Salud Sexual. La encuesta se realizó vía internet y se obtuvieron los resultados siguientes: el 67 % de los encuestados fueron víctimas de bullying homofóbico en la escuela. Las maneras fueron: el 92 % insultos y burlas; el 77 % señalamiento y exhibición; el 32 % golpes y el 19 % amenazas y extorción. Las acciones tomadas por los profesores y las autoridades escolares fueron: el 48 % no hizo nada, pues les parecía algo normal; el 24 % no se percataban del bullying; el 14 % no hicieron nada, porque eran cómplices; el 11 % llamaban la atención a los agresores y el 3 % les castigaban. Como consecuencias: el 51 % sufrió depresión; el 39 % no quiso ir a la escuela; el 29 % perdió amistades; el 25 % tuvo pensamiento suicida; el 24 % bajó su rendimiento escolar; y el 11 % cambió de escuela.

Ante lo anterior, es indispensable señalar que a nivel nacional existe un “modelo de educación sexual arraigado en la visión de la iglesia católica hegemónica, que

naturaliza y normaliza la sexualidad humana porque la considera un hecho fisiológico y anatómico con fines reproductivos” (Hernández-Rosete, Flores y Echavarría, 2011: p. 472). A su vez, Ferriz (2005) expresa que la enseñanza de la sexualidad “se ha limitado básicamente a educar en la genitalidad y la reproducción, pero esta es una visión sesgada de la sexualidad” (p. 34).

Volviendo a las investigaciones realizadas sobre diversidad sexual y educación en México, existen otros estudios en materia de educación sexual, aceptación, estigma y discriminación de grupos vulnerables en las escuelas normales. Aguilar (2010) menciona que el personal docente del nivel básico tiene dificultades para abordar temas de sexualidad y existe la prevalencia de prejuicios basados en la ignorancia y el sexismo como el estigma y la discriminación en el aula.

En otro estudio realizado en escuelas normales mexicanas, se interesó por conocer qué pasa en los ambientes escolares, en específico, qué actitudes asumen los estudiantes normalistas sobre diferentes sectores, pero particularmente sobre el homosexual. Piña (2011) señala que los estudiantes normalistas, además de manejar los contenidos y habilidades estipulados en los programas, deben formarse en los principios de ciudadanía, para una sociedad incluyente y respetuosa de la diversidad en general.

En el mismo orden de ideas, se retoma un estudio sobre la diversidad sexual y su relación con la educación superior en México; en la que se estudiaron los significados y construcciones de los docentes universitarios en atención a la diversidad sexual de sus estudiantes. Como resultado, se observó que no existe una formación académica sólida que atienda y reconozca la diversidad sexual en

la educación a nivel licenciatura. Por lo tanto, es necesaria la transversalidad en los programas educativos y la creación de líneas de investigación que aborden esta temática (Cruz, 2013).

De manera semejante, Piña y Aguayo (2015) exponen que las universidades, aun siendo espacios idóneos para el diálogo, el debate y la tolerancia, es menester reconocer que éstas no se encuentran al margen de los espacios sociales en que geográficamente se ubican” (p. 28). Así mismo, indican que el estudiantado actúa de la manera en que aprendió culturalmente y eso trae como consecuencia las diferentes formas de discriminación hacia personas homosexuales.

Con respecto a estudios sobre diversidad sexual en educación básica, Larios y De la Mora (2013), coordinaron una investigación mediante la Universidad de Colima. Este trabajo interdisciplinario tuvo como producto el libro intitulado *La diversidad sexual en la escuela secundaria*. Entre las principales consideraciones se presentó lo siguiente:

- La investigación social respecto a la sexualidad, la identidad y la diversidad sexual ya está siendo tomada en cuenta en la agenda; sin embargo, resulta importante desarrollarlo desde la mirada de los adolescentes pues están configurando dichos aspectos diariamente en los espacios educativos en donde se desenvuelven.
- Con base en un breve análisis de Planes y Programas de Estudios 2011, se identificó que la diversidad sexual no es un tema que aparezca en las asignaturas en las que se debería analizar, sino que se queda únicamente en el concepto de “identidad sexual”.



- A través de una encuesta realizada a estudiantes de nivel secundaria, se arrojó que no perciben las situaciones de discriminación y violencia hacia los estudiantes que no son heterosexuales. Dicho de otro modo, es invisibilizado este tipo de violencia.
- Se normaliza la violencia hacia estudiantes gays y lesbianas debido a que no se reconoce como una acción discriminatoria; además de que es un tema sin abordarse en las familias y esquivado en la escuela.
- El uso de las redes sociales como Twitter por parte de adolescentes que se encuentran en nivel secundaria, es un espacio para la reproducción de la discriminación hacia sus compañeros y compañeras que no cumplen con el régimen político sexual.
- El profesorado reproduce y fomenta la homofobia a través de frases y palabras; por ejemplo, en chistes; lo cual origina agresiones físicas o verbales, e incluso formas extremas de violencia.

Otro estudio realizado también en la Universidad de Colima, demostró que estudiantes gays y lesbianas que cursan el bachillerato o alguna licenciatura en dicha institución tienen como principal problema a la familia en el aspecto de la aceptación. De tal manera que, esta situación reclama que la universidad aporte a la mejora mediante intervenciones que permitan la aceptación, el sentido de la pertenencia y el compañerismo (Cervantes, Chávez y García, 2016).

Es importante mencionar la investigación que realizaron Anzaldúa y Yurén (2010) sobre prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. El estudio fue cualitativo a través de

entrevistas a profundidad y grupal, grupos focales e historias de vida. Entre los hallazgos más importantes indican que la escuela es una institución que normaliza y pretende moldear a las personas de tal manera que exista un prototipo escolar. Estas formas de actuar frente a las diferencias causan segregación e inequidad entre toda la comunidad escolar, y generalmente hacia el estudiantado que se asume como gay. Del mismo modo, descubrieron que existe incongruencia en el actuar de las personas que aseguran “no discriminar”; no obstante, en la vida cotidiana escolar están “excluyendo al diferente, devaluándolo o antagonizando con él” (p. 111).

Para finalizar este breve capítulo, me atrevo a decir que la investigación educativa en México respecto a la diversidad sexual es un campo que tiene mucho por hacer. Es pertinente dar visibilidad a un tema que, debido a las construcciones sociales de la diversidad sexual como otredad, se han dejado de lado las experiencias que tanto docentes como estudiantes viven en las escuelas de diferentes niveles educativos.

## Capítulo II

### Trabajo de campo y universo de estudio

*Así, la etnografía parte del asombro y el extrañamiento, de la curiosidad y la capacidad de maravillarse con lo extenso y diverso de los mundos posibles, adquiere su lugar en tanto posibilidad de remo de tal vivencia-experiencia, y tiene efecto en tanto discurso que vincula lo diverso y distinto en textualidades concretas. El etnógrafo es, entonces, un escritor, un creador de imágenes que muestran los caminos de lo que está más allá de lo evidente. Pero también es un ser analítico y observador, especializado en mirar detenidamente y por largo tiempo, casi un esteta, casi un místico.*  
(Galindo, 1998: p. 352)

#### **2.1. La importancia de investigar sobre la diversidad sexual en la formación docente**

El debate sobre la diversidad sexual en las instituciones educativas me ha interesado esencialmente en reflexionar sobre el papel de la escuela como una institución que, tanto puede ser un espacio emancipador, transgresor y constructor de ciudadanía que permita el reconocimiento de la diversidad sexual (y de cualquier otra población escolar vulnerable), como puede ser un lugar disciplinario en donde se reproduce la violencia contra quienes no cumplen con la heteronormatividad.

Por un lado, se entiende por heteronormatividad a la forma de ver al mundo a partir de dos sexos, dos géneros y legitimando a la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada social y culturalmente (Wittig, 2006; Núñez, 2011; Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2013). Por otro lado, Muñoz (2010) señala que este modelo patriarcal-judeocristiano-capitalista de la sexualidad comprende

cuatro elementos: la monogamia, la falocracia, el reproducciónismo y la heterosexualidad.

Aunado a lo anterior, me parece que la escuela tiene ciertos lineamientos pedagógicos (visibles e invisibles, explícitos e implícitos) que han señalado *una sola manera de ser y estar*<sup>1</sup>. La escuela es una institución con un poder disciplinario homogéneo y continuo que vigila y castiga el tiempo, la actividad, la manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad (Foucault, 2009).

El papel del profesorado es transcendental en la vida escolar, ya que a partir del trabajo docente es posible construir aprendizajes o experiencias educativas; de tal manera que la docencia puede ser una labor que genere ambientes educativos de apertura y diálogo sobre la diversidad sexual, siempre y cuando quienes estén al frente de esta noble tarea, hayan recibido una formación laica y humanista sobre la sexualidad. Siguiendo a Morgade y Alonso (2008), “los y las docentes son sujetos clave, tanto en la producción pedagógica en general como en la mirada global que éstos/as lleguen a construir en forma colectiva sobre la subjetividad y las relaciones sociales” (p. 38). Por lo tanto, la docencia tiene bastantes implicaciones en la educación sexual y la cultura escolar.

Todo esto tiene que ver también con el análisis de otros aspectos que se relacionan con la sexualidad y que pueden promover ciudadanía en las escuelas: el cuerpo, el género, las orientaciones sexuales, lo étnico-racial, las clases

---

<sup>1</sup> Es indispensable señalar que a nivel nacional existe un “modelo de educación sexual arraigado en la visión de la iglesia católica hegemónica, que naturaliza y normaliza la sexualidad humana porque la considera un hecho fisiológico y anatómico con fines reproductivos” (Hernández-Rosete, Flores y Echavarría, 2011: p. 472).

sociales y lo generacional (Werner, 2008). Para ser más específico, es indispensable pensar y reconocer que en la escuela existe diversidad de docentes, diversidad de estudiantes, diversidad dentro de las familias y, que la heteronormatividad alude a la existencia de la homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia en los centros educativos (Sánchez, 2009).

Es menester entonces tener un acercamiento a los conocimientos sobre diversidad sexual que están recibiendo los futuros docentes de educación secundaria, puesto que van a trabajar con adolescentes que pueden estar inmersos en situaciones de discriminación o vulneración de sus derechos como personas. Incluso, el hecho de que los y las docentes no conozcan sobre el tema no les exime de la responsabilidad social que tienen como formadores de personas. De tal modo que resulta indispensable *ciudadanizar el derecho a la diferencia* y, sobre todo, el derecho a la diversidad.

## **2.2. La experiencia etnográfica sobre la diversidad sexual en la formación docente**

Es así que, con el objetivo de *hacer visible lo invisible en la escuela*<sup>2</sup> respecto a la diversidad sexual en la formación de futuros docentes, tomé la decisión de realizar un estudio etnográfico en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Esta institución ha formado por décadas a docentes de educación básica, específicamente para el nivel de escuelas secundarias en la Ciudad de México.

---

<sup>2</sup> Rockwell (2011), señala que el trabajo del etnógrafo es “*documentar lo no-documentado* de la realidad social [...] En las sociedades modernas, lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (p. 21).

En este tenor, el propósito de este estudio siempre ha sido con fines de comprensión e interpretación sobre lo que ocurre en la escuela, y no con fines explicativos. La importancia de esta investigación etnográfica radica en desentrañar estructuras y universos de sentidos y significación socialmente establecidas (Geertz, 2003). Para clarificar lo que ocurre en la escuela y aportar al universo de conocimientos sobre ésta, se partió de la observación y del registro y análisis de datos. Las observaciones se realizaron en salones de clase y otros espacios escolares como la explanada, la cafetería y algunos departamentos (Psicopedagogía e Investigación Educativa). El mayor registro de datos fue a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad realizadas con estudiantes (4), docentes (6) y autoridades educativas (3) de la ENSM.

Cabe mencionar, que la intención de este estudio no es generalizar el universo de significados que emergieron de los sujetos de investigación, más bien se enfoca en interpretar esos significados de manera contextual y con ciertos límites espacio-temporales. Avanzando en este razonamiento, el objetivo de interactuar con los informantes, principalmente a través de entrevistas, es analizar la intencionalidad de sus acciones. Es decir, lo que busqué fue comprender las razones por las cuales los sujetos actúan de cierta manera (Taylor y Bogdan, 1994). Para ser más específico, me enfoqué en interpretar de qué manera piensan y actúan docentes y estudiantes en tanto son partícipes de una institución que normaliza la enseñanza de la sexualidad y reproduce la heteronormatividad en la formación docente.

Durante la realización de este estudio sobre la vida cotidiana en la escuela, se tomó en consideración que los informantes poseen un discurso agenciado y reflexivo; dicho de otro modo, las personas están conscientes sobre lo que hacen y porqué lo hacen en determinadas relaciones de poder (Giddens, 2003). Con base en el contexto de la ENSM, y para efectos de esta investigación, me he enfocado en la interpretación de las relaciones de poder que se dan a partir de la sexualidad, particularmente sobre las orientaciones sexuales y el género.

Por tanto, el análisis de las interacciones que observé en la institución se fundamenta en el constructivismo social con enfoque fenomenológico. En este sentido, se parte de la idea de que el conocimiento acerca de la vida cotidiana se estructura a partir de la importancia y la relevancia que los sujetos le otorgan; asimismo, se entiende que toda acción social tiene una intención significativa y posee un sentido de coherencia. Finalmente, el propósito fue apropiarme de esa coherencia cotidiana a través del trabajo de campo (Berger y Luckmann, 2012).

### **2.3. El ingreso a la institución educativa: las dificultades**

Desde que inicié mis estudios de maestría, mi asesor me exhortó a gestionar el acceso a alguna institución para realizar el trabajo de campo. Siempre que él tenía la oportunidad mencionaba que era muy importante no confiarnos de los tiempos planeados para trabajo de campo en el programa de la maestría y avanzar lo mejor posible en ello. Entonces decidí acatar sus indicaciones y me presenté en la Escuela Normal Superior de México para solicitar mi acceso a campo. No fue nada fácil entrar ya que generalmente había un “pero” cada vez

que acudía a la institución. Para lograr mi acceso tuve que esperar varios meses; inicié la gestión en septiembre de 2014 y me dieron “luz verde” hasta diciembre del mismo año. Sin embargo, estoy consciente que este estudio etnográfico no inició hasta diciembre, sino desde que empecé a acudir a la institución.

De inicio me di cuenta que el tema planteado a docentes y a administrativos era polémico. Había cierta incomodidad cuando planteaba llevar a cabo un estudio sobre la diversidad sexual en la formación docente. Recuerdo cuando me presenté ante el primer profesor con quien tuve contacto. Él se mostró amable en apoyar mi estudio; no obstante, cuando elaboró la solicitud para la autorización de ingreso a la Subdirección Académica de la Normal, decidió nombrar a mi proyecto “la formación inicial de docentes en sexualidad”. Se trató de un eufemismo, es decir, una forma de mostrarme que al escribir “sexualidad” no sería tan escabroso como ponerle “diversidad sexual”.

Cabe mencionar que esa no fue la única dificultad. Una vez que aceptaron mi entrada a la institución, me solicitaron mi proyecto de investigación (el cual lo entregué a la brevedad), pero cuando volví para saber la decisión de las autoridades me comunicaron que se había extraviado el documento.

A finales de noviembre de 2014 me citaron en el Departamento de Investigación y Experimentación Educativa de la ENSM. Ahí se encontraba la Jefa de dicho Departamento junto con otro profesor que pertenece a la especialidad de Formación Cívica y Ética. Me solicitaron que expresara las características principales de mi investigación, así que describí mi proyecto y al mencionar que sería un estudio etnográfico la Jefa me dijo que no tenía seguridad en que fuera



un estudio con esas características ya que, para ella, “una etnografía implica estar mucho tiempo en trabajo de campo y los tiempos de la maestría son muy cortos” (Diario de campo, 28/11/2014). Debo agregar también que ella expresó su inquietud en que yo no fuera “la mosca de Peter Woods”<sup>3</sup>, dado que el visto bueno de mi proyecto no era un permiso para entrar a la Normal, sino un acuerdo y una oportunidad para realizar mi trabajo de campo y al mismo tiempo colaborar con algún taller, curso o foro sobre sexualidad.

Otro dato importante es que cuando entregué mi proyecto a la Subdirectora Académica, me anticipó que la formación en sexualidad que tienen los normalistas es escasa y que si hacía mi trabajo de campo en la Normal no iba a tener información suficiente, interesante y útil para mi proyecto. Considero que fue una manera clara sobre el miedo a abordar a la sexualidad en la formación de normalistas, particularmente a la diversidad sexual.

#### **2.4. El etnógrafo ante la institución heteronormativa**

El trabajo de campo ha sido una experiencia formativa. Mi papel como etnógrafo no consistió en transformar al campo, sino que hubo aspectos que transformaron mi postura sobre cómo me relaciono existencialmente con el otro. Empero, me resulta insoslayable el hecho de expresar que a lo largo de mi trayectoria escolar he tenido algunas experiencias desagradables por no expresarme o asumirme de acuerdo con el régimen político - sexual hegemónico. Hago esta aclaración dado que, al estar en trabajo de campo, el etnógrafo está ahí *con todo lo que él*

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la informante, ser “la mosca de Peter Woods” era estar pegado en la pared, es decir, ser invisible en la escuela y no aportar nada (Diario de campo, 28/11/2015).

es, con su historia de vida, con sus significados. En ese orden de ideas, Rockwell (2011) expresa que “*no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí; el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera – interpretaciones, sensaciones, angustias – el hecho de estar ahí*”<sup>4</sup> (p. 49). En este tenor, resultó complejo separar la identidad y no mirar desde ese lado a las interacciones que se dan en la vida cotidiana escolar.

Lo anterior no quiere decir que por no ser heterosexual mi estudio es mejor o especial, sino que este aspecto ontológico tiene que ver en la manera en la cual yo debí mostrarme y asumirme ante el universo de informantes y con la comunidad educativa en general. Al darme cuenta que la institución es totalmente disciplinaria, respeté los lineamientos de comportamiento y traté de ocultar todo lo que se saliera de lo heteronormativo para no tener problemas durante mi trabajo de campo en la institución. Si me hubiera presentado y asumido como una persona pansexual<sup>5</sup> quizá ni me habrían dado acceso al campo. Debo señalar que dos de mis informantes me preguntaron mi orientación sexual e incluso, en algunos momentos, bromeaban sobre ello. Aunque yo siempre fui muy reservado sobre mis asuntos personales.

## **2.5. Reflexiones iniciales sobre el universo empírico**

Llegar a los informantes no fue tan fácil, principalmente el hecho de que aceptaran participar mediante una entrevista. Después del visto bueno por parte

---

<sup>4</sup> Las cursivas son de la autora.

<sup>5</sup> Una persona pansexual es aquella que puede sentir atracción sexual y/o afecto por otra persona sin importar su orientación sexual e identidad de género.

de la Jefa del Departamento de Investigación y Experimentación Educativa para continuar con mi estudio, ella fue quien me contactó con una docente que imparte las materias: “Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad” y “Atención educativa a adolescentes en situaciones de riesgo”. Se debe agregar que la invitación a participar en el estudio no fue únicamente a través de entrevistas, también traté de observar clases; aunque se dieron ciertas complicaciones para entrar a las aulas debido a que se estaban llevando a cabo los primeros debates sobre la reforma educativa en curso. Por tal motivo, los docentes estaban a la defensiva por desconfianza a que yo fuera personal del Instituto Nacional de Evaluación Educativa o de la Secretaría de Educación Pública y que, por tanto, evaluara su práctica docente. Como consecuencia tuve que exponer las características del proyecto a las coordinaciones de las especialidades. De hecho, una profesora me solicitó una carta dirigida a su persona en la que yo expresara lo que iba a hacer en su salón de clases, así como lo que no iba a hacer.

Posteriormente, la Jefa de Investigación me envió con el Jefe de la División de Licenciaturas para que él me indicara cuáles profesores estaban impartiendo el curso especializado en sexualidad. Así que me enumeró y dio los horarios para que yo los buscara personalmente. También me mostró un abanico de posibilidades sobre cuáles docentes estarían dispuestos a participar y me dijo aquellos que de plano consideraba que, por mi bien, mejor ni los buscara.

He de confesar que al inicio de mi trabajo de campo estaba interesado en entrevistar a estudiantes gays, lesbianas, bisexuales, transexuales y

transgéneros. Pensé que, al estar en la Ciudad de México, una urbe en la que se han decretado algunas leyes que podrían llamarse progresistas y que reconocen sus derechos<sup>6</sup>, podría encontrarme en el campo con esta diversidad en todas sus dimensiones. Habría que tomar en cuenta que el decreto de ciertas leyes no implica una transformación total de la cultura heteronormativa.

La realidad me dio varios golpes. La verdad es que fue difícil llegar a los estudiantes, sobre todo a lesbianas debido a la invisibilidad que viven en tanto personas que no se asumen como heterosexuales, ya que además de no asumir los roles de género impuestos culturalmente, transgreden mucho más al asumirse como lesbianas. Respecto a personas transgénero o transexuales, no encontré a ninguna. Después describiré algunas razones por las que la Escuela Normal puede ser un espacio complicado para que una persona trans pueda *ser y estar* ahí (véase capítulo IV).

Tabla 1. Perfil etnográfico de los informante.

Grupo I	N
Estudiantes gays, lesbianas y bisexuales, entre 18 y 23 años de edad; especialidades de Física, Español y Química.	4
Grupo II	
Personal docente que imparte asignaturas sobre sexualidad, 2 mujeres y 4 hombres, entre 40 y 63 años de edad; uno de ellos es homosexual y una de ellas se asume como heteroflexible.	6
Grupo III	
Autoridades escolares, todas mujeres de entre 40 y 60 años de edad.	3

---

<sup>6</sup> Por un lado, en materia de derechos humanos, la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió en 2015 que los matrimonios entre personas del mismo sexo se pueden realizar en todos los estados de la República Mexicana; además, el hecho de que en algún estado se niegue a otorgar este derecho es inconstitucional. Por otro lado, a partir de abril del mismo año, entró en vigor una modificación al Código Penal del Distrito Federal (ahora Ciudad de México) para reconocer el cambio de identidad de género en las personas transexuales y transgéneros.

### **2.5.1. Estudiantes gays, lesbianas y bisexuales en la Escuela Normal**

Con respecto a estudiantes homosexuales, pude entrevistar a dos. El primero fue porque una profesora me comentó que lo conocía y que él no tendría problema alguno en ser entrevistado. La profesora funge como Jefa del Departamento de Psicopedagogía en el turno vespertino. No supe si fue su alumno, pero ella pensó en él inmediatamente mientras yo le expuse que necesitaba entrevistar a estudiantes LGBT<sup>7</sup>. Además, comentó que ella no conocía casos de discriminación hacia este tipo de personas en el contexto de la Normal (Diario de campo, 07/05/2015).

Después de haberme dicho eso me llevó al último piso, directamente al salón en el que se encontraba el informante. Habló con él y le pidió autorización al docente titular para que se ausentara un momento y así concederme una entrevista. Yo no elegí el lugar de la entrevista. La profesora me dijo que debía ser en uno de los cubículos del Departamento a su cargo. De tal modo que yo sentí angustia al pensar que esa conversación acabara siendo algo parecido a una entrevista psicológica o que, más bien, el informante la percibiera así. A la mitad de la entrevista la profesora interrumpió la conversación:

(Se mete la Jefa al cubículo sin tocar la puerta).

**Jefa:** ¿Estamos bien?

**Entrevistado:** ¡Muy bien!

**Jefa:** Ok. Perdón eh, pero tengo que cuidar mucho a mis chicos (se está dirigiendo a mí).

---

<sup>7</sup> En algunos casos emplearé estas siglas para sintetizar lo que significa: Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transexuales y Transgéneros. En algunos estudios también se agregan Intersexuales (I) y Queer (Q).

**Entrevistado:** Ah, sí, no se preocupe, yo me sé defender. Ya si ve que aparece allá, lo aviento o así, es algo normal.

**Jefa:** Si, sí, sí. Yo quiero que sea lo más...este... agradable esta entrevista, ¿estamos bien?

**Entrevistado:** Si, claro que sí (Se va la Jefa).

El informante me pareció un chico con cierta agencia de derechos, pues me compartió su experiencia en algunos casos en los que profesores y estudiantes le han discriminado por ser homosexual y él se ha defendido. A pesar de ello, también mencionó su postura frente a la imagen del docente modelo y me di cuenta que en su discurso permea la homofobia interiorizada<sup>8</sup>, a esto me refiero a la reproducción de la heteronormatividad en personas LGBT. Finalmente, la conversación terminó y el estudiante me dijo que lo buscara en caso de que necesitara más conversaciones e incluso me dio su número de celular.

Sobre el segundo estudiante, quien se asumió como gay, lo conocí a través de la secretaria de la Jefa de Investigación. Esta secretaria fue como mi portera porque habitualmente me iba indicando a quienes, si les gustaría participar y cómo invitarles, los ambientes de la escuela y otros aspectos. A través de ella pude contactarme con este chico y con un profesor que se asume como homosexual. Este estudiante gay siempre ha mantenido reservada su orientación sexual en la Normal, por lo que decidió que lo entrevistara en un lugar fuera de

---

<sup>8</sup> Para ilustrar mejor, Gómez (2009) señala que “la homofobia interiorizada se define como el miedo, prejuicio, rechazo y desprecio irracional que algunas personas homosexuales sienten hacia sí mismas y hacia otros gays y lesbianas” (p. 43). También se le puede llamar *homofobia internalizada*. Además, no sólo las personas homosexuales pueden tenerla, también pueden ser las personas lesbianas, bisexuales, transexuales y transgéneros. Es decir, se reproduce el miedo y rechazo hacia personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas.

la institución: la Cafetería “Voces en Tinta”, ubicada en la Zona Rosa de la Ciudad de México. Los dos aspectos más importantes de la interacción que tuve con el informante fueron: expresó que la formación sobre sexualidad en los normalistas tiene muchas carencias y los contenidos que revisan están descontextualizados; asimismo, señaló que para él no es necesario expresar que es gay en la Normal ni en las escuelas secundarias donde hace prácticas pues eso es algo personal y privado. Con esto último puntualizó que el docente es un modelo y, por tanto, no debe de intervenir en los adolescentes.

El tercer estudiante entrevistado se ha asumido como bisexual desde su adolescencia. Le conocí cuando me encontraba sentado en una de las bancas de la explanada de la Normal. Él pensó que yo lo estaba *ligando* y me buscó cuando me moví de ese lugar. Me había pasado al Departamento de Investigación. Salí al pasillo y él estaba junto a las escaleras con su compañera, pero hice caso omiso. A pesar de que no lo volví a ver por varios días, me lo encontré de nuevo porque saludó a unas estudiantes con las que yo estaba charlando. De tal modo que les pedí apoyo a las chicas, quienes le llamaron y le pidieron que hablara conmigo. Me sentí incómodo al imaginar que él se mostrara desinteresado cuando yo le dijera que no me interesaba para un *ligue*, sino que necesitaba una charla con él para un trabajo de investigación. No obstante, después de explicarle mis intenciones, él expresó que estaba dispuesto a participar. De tal manera que nos vimos días después en un cubículo de trabajo ubicado en la planta baja del edificio A. Este estudiante ha recibido muchas llamadas de atención por parte de los docentes de la Normal debido a que

usualmente trae el cabello teñido de azul, rosa o morado. Y cada vez que asiste a las observaciones en escuelas secundarias debe de teñirse el cabello con un color oscuro. También ha sido cuestionado por asumirse como bisexual, ya que para los demás, pareciera que él está confundido o indeciso sobre su sexualidad.

El cuarto de caso se trató de una estudiante lesbiana. La conocí a través del estudiante bisexual pues me compartió su número telefónico para que le pidiera apoyo. Sin embargo, ella siempre se mostraba ocupada cuando la buscaba y llegó el momento en que pensé dejar de hacerlo.

En enero de 2016 fui a la Normal por motivo de una invitación de un profesor que tenía la intención de coordinar un taller de sexualidad con mi ayuda, así que me encontré a esta chica en la explanada. Hablé con ella y le pedí su colaboración. Me dijo que como era horario de salida y era su último día del semestre se iba a retirar pronto, así que la entrevista debía ser breve o agendarla para otro día. Pensé que tal vez no habría otro día de tal manera que acepté que le dije que sería breve. La entrevista fue en uno de los cubículos de la planta baja en el edificio A.

Es pertinente mencionar que sus respuestas me sorprendieron porque ella no ha recibido tanta vigilancia heteronormativa<sup>9</sup> por parte del personal docente de la Normal, a diferencia de los varones que constantemente reciben llamadas de atención por sus orientaciones sexuales y expresiones de género. Considero que

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Hernández-Rosete y Miskow (2016), se entiende a la vigilancia heteronormativa como la “mirada persecutoria dirigida hacia las prácticas sociales que se salen del parámetro masculino-femenino, y especialmente a cualquier forma de erotismo que no coincida con los mandatos ligados a la reproducción humana, la monogamia y la heterosexualidad” (p. 77).



es resultado del androcentrismo que impera en la formación docente, pues hay mayor preocupación en la imagen del docente varón.

### **2.5.2. El personal docente que imparte asignaturas sobre sexualidad**

Respecto a la participación de docentes de la Escuela Normal, dos son mujeres y cuatro son hombres. Sus edades variaron entre los 40 y los 65 años. Han impartido o imparten las asignaturas de “Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad” y “Atención Educativa a Adolescentes en Situaciones de Riesgo”. Los y las docentes cuentan con estudios en psicología (5) y pedagogía (1) por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La primera docente entrevistada considera que los estudiantes deben moderar sus formas de ser para adaptarse a las normas sociales. Por lo que su deber ser, como formadora de formadores, es guiar el proceso para que no se expresen como “locas” y tengan una convivencia común. La profesora llamó “locas” a los estudiantes homosexuales que son muy femeninos; para ella representan incómodos ya que desequilibran el ambiente en el salón de clases, y deber ofrecer respeto para ganarse el respeto de sus compañeros.

La segunda docente entrevistada se asume como heteroflexible, lo cual quiere decir que tiene una orientación heterosexual, pero que no se niega a experimentarse sexualmente con personas de su mismo sexo. Expresó que los planes de estudios están “mancos” porque ya no tienen que ver con el contexto social y cultural actual del país. Apuntó también que los estudiantes egresados de la Escuela Normal carecen de una formación sustancial sobre la sexualidad

por lo que no están preparados para atender a la diversidad sexual en su trabajo docente. Compartió el caso de una estudiante transgénero, a quien no le permitieron continuar sus estudios en la Normal porque ella no deseaba seguir asistiendo a la ENSM como hombre (hace 15 años aproximadamente).

El tercer docente entrevistado se identificó como homosexual, pero oculta su orientación dentro del aula, es decir, no le gusta mostrarse amanerado (pluma<sup>10</sup>) porque *el docente es un modelo a seguir*, y argumenta que los mismos cuidados deben de considerar los estudiantes que son femeninos y las estudiantes que son masculinas. Lo curioso aquí es que este docente es quien organiza los cursos intersemestrales, y en la agenda se encuentra siempre un curso sobre sexualidad que él coordina en conjunto con otros colegas que abordan la temática.

En la cuarta entrevista que realicé a un docente, identifiqué respuestas muy formales y políticamente correctas. Me sorprendí cuando el profesor dijo que, en las asignaturas de sexualidad, uno de los materiales que revisan son de autoría de Gaby Vargas y Jordi Rosado. De acuerdo con su postura, los estudiantes normalistas homosexuales deben ser muy cautelosos con los adolescentes en las secundarias porque estos últimos aún no deciden su preferencia sexual. Pareciera que la orientación sexual es algo que se elige y no que se construye en la historia de vida.

---

<sup>10</sup> Se le llama "pluma" a la expresión femenina en hombres y a la expresión masculina en mujeres.

La quinta entrevista fue la más complicada de todas (en el momento de su realización). Era la segunda vez que intentaba entrevistar al docente y nunca se quiso sentar mientras conversaba conmigo. Argumentó que él no tiene derecho de discriminar a nadie, pero que no se debe propagar la homosexualidad. Para él hay alumnos “normales” y hay homosexuales. Además, agregó que si un estudiante homosexual pide orientación sobre su sexualidad se debe llevar con un especialista, es decir, un médico. Al principio de la entrevista yo me sentí incómodo por la actitud del profesor; no obstante, recordé que mi papel ahí era como etnógrafo y debía de hacer a un lado mi identidad y mi conocimiento sobre la diversidad sexual para escuchar el discurso de un docente que considera a la homosexualidad como una patología.

La sexta y última entrevista fue con un docente que imparte la asignatura “Educación de la sexualidad humana”, la cual únicamente se encuentra en el mapa curricular de los futuros docentes de Biología. El profesor me compartió dos casos de discriminación por orientación sexual: el primero se trató de un estudiante homosexual que tenía VIH y que fue rechazado por la comunidad escolar en cuanto se enteraron de lo ocurrido; el segundo caso fue sobre la discriminación hacia un estudiante que era travesti y trabajador sexual.

Para concluir, expresó su agrado sobre el tema de la entrevista ya que es importante que se aborde en la formación docente pues en la vida cotidiana escolar se pueden encontrar con alumnos y alumnas que provengan de familias homoparentales o lesbomaternales.

### **2.5.3. Las autoridades educativas frente a la diversidad sexual**

En cuanto a las autoridades que entrevisté, participaron tres mujeres: la primera, Jefa del Departamento de Psicopedagogía; la segunda, Subdirectora Académica; y la tercera, Jefa del Departamento de Investigación y Experimentación Educativa. La primera y la segunda manifestaron que en la Normal existe un ambiente de tolerancia hacia la diversidad sexual (lo cual me pareció que se posicionaron en lo políticamente correcto), en contraste con los argumentos de la tercera pues expresó que en la Normal se reproducen relaciones de poder en las que se ejerce discriminación hacia estudiantes homosexuales y lesbianas; además dijo que existe violencia de género por parte de docentes varones hacia estudiantes mujeres.

Es importante señalar que la Jefa de Psicopedagogía expresó que es muy abierta y respetuosa ante la diversidad; sin embargo, siempre recomienda a sus estudiantes que sean muy cuidadosos en las relaciones que tienen con los adolescentes de secundaria. Esto debido a que existe para ellos un compromiso ético, moral y social que tendrían que respetar en el proceso de formación del adolescente, es decir, no intervenir en su identidad. Pareciera que los adolescentes no son sujetos y no tienen sexualidad.

La Subdirectora Académica comentó durante la entrevista que es somero el abordaje de la sexualidad en los planes de estudio. Relacionó a la diversidad sexual con las subculturas urbanas y sustentó que la conducta en las escuelas se atiende a través del *Marco de Convivencia* y que, por lo tanto, los normalistas

deben conocerlo para no caer en algún problema institucional. En otras palabras, por su propio beneficio, los estudiantes no deben de ser “extravagantes” en las secundarias. Un aspecto que me parece importante destacar es que la informante, desde su papel como servidora pública señaló que no debe discriminar porque estaría adquiriendo una sanción por violar las leyes.

## Capítulo III

### La enseñanza *normalizada* de la sexualidad en la formación docente

Todo el profesorado enseña mucho sobre sexo, independientemente de que lo reconozcamos. Lo que decimos y lo que callamos, lo que se expresa y lo que se silencia dan lugar a un conocimiento de tremendas implicaciones para nuestro alumnado.  
(Rofes, 2005, p. 158).

#### 3.1. La construcción social de lo normal y lo patológico en la sexualidad.

De acuerdo con Canguilhem (1971), la palabra “normal” fue incorporada al lenguaje popular a partir de dos instituciones: la pedagógica y la sanitaria; de ahí viene el nombre de las escuelas normales en Francia. La escuela Normal surge como una institución en la que se forman docentes y se les enseña el *deber ser* de la escuela, del profesorado y del estudiantado. Es decir, se crea un prototipo a seguir sobre lo escolar. Normar o normalizar, en este sentido, ha sido “imponer una exigencia sobre una existencia a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, más aún como algo indeterminado y hostil que simplemente como algo extraño” (p. 187). Por tanto, lo normal es aquello que cumple con las reglas; de tal manera que lo que se salga de esas normas, debe ser corregido, unificado, arreglado.

Adentrándome al análisis etnográfico, durante una entrevista un profesor me dijo lo siguiente: “pues un **homosexual**, platique con él. Sin tomar aspectos críticos sino hasta que tenga varios casos, y de **personas normales**; y luego una comparación analógica que es lo correcto”. Lo anterior me lo comentó el profesor

mientras trataba de explicarme por qué mi investigación no tenía validez científica por ser cualitativa. Lo que me sorprendió más fue su “analogía” sobre lo que socialmente se construye como lo normal. Esto me lleva a pensar ¿qué tanto persiste la idea de que la homosexualidad -y cualquier orientación sexual e identidad de género no hegemónica- es algo anormal? ¿qué tiene que ver la escuela con esta *normalización de la sexualidad*?

Lo anterior está relacionado también con el planteamiento histórico que hace Vigarello (2005) sobre las pedagogías y sus poderes en la escuela: “son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadriculan para someterlo a normas con mayor seguridad aún de lo que haría el pensamiento” (p. 9). En otras palabras, históricamente el poder pedagógico se ha encargado de enseñar “lo correcto” y “lo normal” sobre *cómo ser y estar* en la escuela.

Los planteamientos anteriores son necesarios para pensar cómo la escuela ha utilizado mecanismos que normalizan la sexualidad. Entiendo como *enseñanza normalizada de la sexualidad* al modelo sexual hegemónico que se reproduce y legitima en las escuelas: patriarcal, heteronormativo, monógamo y reproductivo<sup>11</sup>. De tal modo que, como lo señala Núñez (2016), la orientación sexual que ha sido normalizada es la heterosexualidad, legítimamente aquella “reproductiva<sup>12</sup> entre hombre masculino y mujer femenina, genitalizada,

---

<sup>11</sup> Este modelo de educación sexual se basa en el catolicismo, especialmente para naturalizar y normalizar a la sexualidad con fines únicamente reproductivos (Hernández-Rosete, Flores y Echaverría, 2011).

<sup>12</sup> Muñoz (2010) recalca que este enfoque reproductivo ha perseguido y condenado a quienes ejercen su sexualidad sin estos fines y da como ejemplos ciertas prácticas: “masturbación, sexo oral, sexo anal, uso de anticonceptivos, y desde luego la homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad, transexualidad y transgenericidad” (pp. 49-50).

falocéntrica, orgásmica y en la llamada *del misionero*, en el marco de la institución matrimonial civil y religiosa” (p. 33).

Esta enseñanza de la sexualidad atraviesa todos los niveles educativos. Los roles de género son muy puntuales y la sexualidad es presentada de manera genitalizada y reproductiva, es decir, se encuentra enfocado hacia el abordaje de aspectos fisiológicos y deja de lado a los aspectos socioculturales de la sexualidad. Cuando me refiero a la *enseñanza normalizada de la sexualidad*, tomo como base al planteamiento sobre la “normalización” que explica Foucault (2009) sobre las escuelas y el poder disciplinario. Su discusión hace hincapié al definir el “buen encauzamiento” que pretende lograr en las instituciones: “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza” (p. 213).

Entonces, las orientaciones sexuales e identidades de género que no corresponden a estas normas sociales han sido consideradas como degradaciones, anormales, enfermas, indecentes, etcétera (Lizárraga, 2012). Como consecuencia, la institución educativa reproduce estas normas ejerciendo una *vigilancia heteronormativa*, o sea, aquella “mirada persecutoria dirigida hacia las prácticas sociales que salen del parámetro masculino-femenino, y especialmente a cualquier forma de erotismo que no coincida con los mandatos ligados a la reproducción humana, la monogamia y la heterosexualidad” (Hernández-Rosete y Miskow, 2015, p. 77).



Finalmente, debo señalar que la enseñanza normalizada de la sexualidad es la base cultural de la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia en las instituciones educativas. La heteronormatividad no sólo afecta a gays, lesbianas, bisexuales o trans, sino también a las personas heterosexuales que no cumplen con los roles de género impuestos desde el nacimiento, esto es, la reproducción de estas mismas normas sexuales.

### **3.2. El programa de estudios “Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad”: la legitimación de la heterosexualidad, limitaciones curriculares e invisibilización de la diversidad sexual.**

En la Escuela Normal Superior de México, la formación inicial en sexualidad que reciben quienes serán docentes de educación secundaria en la Ciudad de México se encuentra centrada en el modelo hegemónico de la sexualidad que describí anteriormente. Esta formación parte principalmente del *binarismo sexual*<sup>13</sup> y del *binarismo de género*; entendiéndolo al primero como “la ideología y práctica de construir dos sexos de los cuerpos humanos”, y al segundo como “la noción de que los cuerpos machos y los cuerpos hembras se derivan naturalmente disposiciones diferenciadas de sentir, percibir, pensar y actuar” (Núñez, 2016, p. 61).

Adentrándome sobre cuestiones curriculares, el plan de estudios que tiene la Escuela Normal Superior de México es uno de los más atrasados en cuanto a

---

<sup>13</sup> Flores (2010) hace una reflexión sobre la diferenciación sexual y su relación con la homofobia. Señala que la diferenciación sexual establecida por la biomedicina tiene que ver con las normas e ideales con base en dos sexos únicos.

reformas, ya que desde 1999<sup>14</sup> no ha tenido cambio alguno si se compara con otras licenciaturas para educación básica en México. En cuanto a la formación común para todas las especialidades de secundaria se encuentra una cadena de asignaturas sobre el estudio de la adolescencia en el que aparece la sexualidad como temática:

- I. Desarrollo de los adolescentes: aspectos generales.
- II. Desarrollo de los adolescentes: crecimiento y sexualidad.
- III. Desarrollo de los adolescentes: identidad y relaciones sociales.
- IV. Desarrollo de los adolescentes: procesos cognitivos.
- V. Atención educativa a adolescentes en situaciones de riesgo.

Para efectos de esta investigación me enfoqué en la asignatura *Desarrollo de los adolescentes II: Crecimiento y sexualidad*. Con la intención de analizar de qué manera se está formando al profesorado, me encargué de entrevistar a docentes que imparten esta asignatura en la Normal. Este programa es revisado por todos los estudiantes que se encuentran en el segundo semestre de la licenciatura.

En el programa de estudio de la asignatura aparecen temas que son totalmente heteronormativos. Como primer ejemplo, se compara a la identidad sexual con “el otro sexo<sup>15</sup>”, o sea, en los contenidos sólo aparece lo masculino y lo femenino

---

<sup>14</sup> En la página de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE-SEP), aparece que este plan de estudios se derivó del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales en los compromisos expresados del Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000. Esto denota la desactualización que tiene el plan de estudios en todas sus especialidades. Para más información, sugiero revisar: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les>

<sup>15</sup> Butler (2002) señala que “el ‘sexo’ siempre se produce como una reiteración de normas hegemónicas” (p. 162). Dicho de otro modo, la categoría de “sexo” debe producir al mismo tiempo identidades, es decir, los sujetos deben asumir una identidad frente a esta norma social. Desde el nacimiento (o antes de nacer) los progenitores ya están pensando en los roles que tendrá la criatura.

en la idea de que los sexos se oponen. Esto me lleva a pensar sobre el binarismo sexual especialmente en el sentido de que los sexos se oponen. Como segundo ejemplo, el programa se basa en el binarismo de género pues enuncia el tema “la pubertad en relación con los patrones de género” (SEP, 2001). El asunto aquí es que no se toman en cuenta las identidades trans y mucho menos a las personas intersexuales, lo cual implica invisibilidad y, por tanto, la pérdida de derechos.

Aunado a lo anterior, la diversidad sexual no aparece como un tema a revisar en el programa de la asignatura. En ese sentido, se legitima la heterosexualidad en la enseñanza de la sexualidad y se invisibiliza a la diversidad sexual:

“Se nota y se trabajan los caracteres físicos y psicológicos por los que pasan todos, o hemos pasado todas las personas, incluso en este caso los adolescentes con los cuales trabajamos. Pero, en sí no hay una, en sí no se trata el tema de la diversidad sexual. No se toca, no se habla” (Estudiante gay, 22 años, octavo semestre).

El hecho de que la diversidad sexual no se aborde de manera legítima en el programa de estudios es consecuencia del enfoque reproductivo de la sexualidad; es decir, mirar a los cuerpos y a las personas de acuerdo a su genitalidad. Además, posee un remarcado moralismo, expresó uno de los informantes:

“Creo que aquí en México todavía es un tema de tabú. Desde las escuelas, escuelas formadoras de maestros hasta las escuelas de educación básica y media superior [...] Todavía es un tema tabú, pero me parece que está muy bien lo que estás haciendo. Creo que se vale ver ese tipo de aspectos que, o que los des a conocer. Porque hay muchas cosas que no se saben” (Estudiante gay, 22 años).

Es importante resaltar que, a pesar de los avances que se tienen en México en cuanto a derechos humanos de las poblaciones LGBTI, la educación en las escuelas normales no los contenga en su currículum ni en sus pedagogías. Estas carencias ocurren principalmente en la incongruencia que tienen los programas y planes con el contexto actual y con la importancia de una formación ciudadana de la sexualidad:

“¿Cómo veo los programas? Ah, pues ¡mancos! Hay que estarlos actualizando, obviamente uno se tiene que basar en temas centrales porque si no todos saldrían preparados de manera diferente. Pero, de ahí, hay que ampliarlos, hay que actualizarlos. Por ejemplo, el curso de Desarrollo II Crecimiento y Sexualidad, tiene un enfoque antropológico y biológico, ni siquiera fisiológico. Casi, casi mencionan en forma de lista los cambios que suceden en la adolescencia y ¡tan, tan! Y nadie les dice a mis alumnos cómo hablar con los adolescentes esto y cómo explicarles, por ejemplo, qué hacer con las sensaciones, con el dolor, con las dudas, eh, cuánto tiempo va a durar. ¿Cómo veo Desarrollo V? ¡Manco! El programa no aborda las situaciones de riesgo en cuanto a sexualidad. En cuanto a identidad, por ejemplo. ¿Cómo la vive un adolescente en la formación de su identidad? Un adolescente que no es sociable, que es gregario, que es aislado, cómo la vive, le cuesta más trabajo construir su identidad. Su autoestima queda en el piso o más abajo del piso. ¿Cómo enseñarle a decir que no? Para no caer en riesgos de relaciones sexuales no deseadas, hijos no deseados, violencia en el noviazgo [...] Entonces, es arreglar nuevamente los programas, pero también sobre la marcha, no es “¡ah, ya le puse esta bibliografía y ya quedó!” No (Mujer, docente, 44 años).

La docente entrevistada manifestó su preocupación por la manera en la que se aborda a la sexualidad en la formación de docentes. Recalcó que, aunque revisan una larga tira de materias sobre la adolescencia, es poca la información que

tienen sobre cómo conocerse a sí mismos y de qué modos orientar a los adolescentes que tendrán como estudiantes.

De manera semejante, me parece importante señalar que en la asignatura “Atención educativa a adolescentes en situaciones de riesgo”, la violencia hacia las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas no aparece como una situación de riesgo. De acuerdo con el programa de la materia, existe una necesidad de formar “educadores de adolescentes” basándose en la observación y en el análisis de la vida escolar. También se enuncia que dicha materia tiene como finalidad que los futuros profesores tengan apertura y comprensión respecto de la diversidad que existe entre sus estudiantes. No obstante, las situaciones de riesgo en las que hace hincapié el programa son “delincuencia, adicciones y homicidio”, sin hacer mención de sexismo, discriminación por orientación sexual o identidad de género.

Teniendo en cuenta que la formación en sexualidad que recibe el estudiantado tiene carencias en contenidos curriculares, es pertinente recalcar la necesidad de actualizar los programas de estudio. La desinformación sobre estos temas medulares provoca ignorancia y la reproducción de la heteronormatividad, lo cual afecta a todos y todas sin importar identidades de género y orientaciones sexuales:

“No saben ni qué hacer con su sexualidad. Hay “autohomofobia<sup>16</sup>”. Hay desconocimiento, producto de esta sociedad tapada de heterosexista, o que les

---

<sup>16</sup> También se le llama homofobia interiorizada: “miedo, prejuicio, rechazo y desprecio irracional que algunas personas homosexuales sienten hacia sí mismas y hacia otros gays y lesbianas” (Gómez, 2009, p. 43). En este tenor, la homofobia interiorizada es producto de la heteronormatividad en la vida de las personas LGBT. En el siguiente capítulo describiré cómo un

explican los cambios que van a tener, pero no les dicen más. Es muy común entre mis alumnos que se preguntan y se resuelven entre ellos. Cualquier tema de sexualidad, ya sea de reproducción humana, de anticonceptivos, de orientaciones, de expresiones” (Mujer, docente, 44 años).

Considerando el sentir de la docente que imparte la asignatura sobre sexualidad, es preciso generar cambios en el enfoque del programa para que en el abordaje de contenidos como *ciudadanizar el derecho a la diferencia*, el derecho a ser diversos. La sexualidad está presente en cada momento de la cultura escolar, el hecho de no abordarla o aprender sobre ésta implica invisibilizarla. Es permitir la preservación de un modelo que limita el ejercicio, la manifestación y el disfrute del placer en la sexualidad.

### **3.3. El etnocentrismo en la escuela: la diversidad sexual como otredad sexual.**

¿Por qué la diversidad sexual es vista como la “otredad de la heterosexualidad”? Para responder un poco a esta pregunta me apoyo en la postura de Núñez (2016), pues sustenta que en el lenguaje cotidiano existen tres usos comunes en los que se utiliza el término diversidad sexual: el primero, como un eufemismo; el segundo como sombrilla; y el tercero como referencia “a la otredad de la trilogía de prestigio macho-masculino-heterosexual” (p. 39).

Este uso del término “diversidad sexual” como otredad de la heterosexualidad se debe a este modelo hegemónico en el que, desde la heterosexualidad, se fijan las normas a seguir:

---

estudiante homosexual puede mostrar actitudes transfóbicas puesto que acepta ser homosexual, pero estigmatiza a las personas que no cumplen con los estereotipos de género.

El heterosexismo configura un sistema de identidad: “el heterosexual vs. los otros” (algo que ha atrapado el habla popular cuando se dice “es de los otros” para referirse precisamente a los homosexuales), que coloca en el plano simbólico la heterosexualidad como la identidad central, única, normal, natural, completa, absoluta del ser, al grado de que ni siquiera tienen que decir su nombre (¿Cuántos varones o mujeres van por la vida diciendo “soy heterosexual”?). Al utilizar la expresión *diversidad sexual* para referirnos sólo a unos grupos particulares, los “no heterosexuales”, estamos actualizando en un lenguaje eufemizado y sanizado las dicotomías adentro-fuera, centro-periferia, uno-otro, completo-carente, del heterosexismo (Núñez, 2016, p. 47).

Avanzando en este razonamiento sobre la centralidad de la heterosexualidad como norma, tomo también la definición que hace Todorov (1991) sobre el etnocentrismo, especialmente cuando se refiere a que consiste el “hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (p. 21). Acorde con lo anterior, al reflexionar sobre etnocentrismo escolar y sexualidad, me refiero a la postura que toma el estudiantado, el personal docente y las autoridades educativas frente a las identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas. Al ser miradas como la otredad de la heterosexualidad -y sin tomar en cuenta que ésta forma parte de la diversidad sexual-, se reproduce y legitima la heteronormatividad en la cotidianeidad de la vida escolar.

Retomando la idea de Núñez sobre los tres usos comunes del término “diversidad sexual”, yo agrego un cuarto: el término también se emplea para referirse únicamente a la homosexualidad masculina, dejando de lado a la homosexualidad femenina (mujeres lesbianas), a la bisexualidad, a la transgeneridad, a la transexualidad y a la intersexualidad. Mi planteamiento es

con base en la referencia que tomaron mis informantes en el momento en que yo les hacía preguntas con respecto a la diversidad sexual. El referente para ellos era binario: homosexualidad-heterosexualidad<sup>17</sup>.

Durante una entrevista con un profesor de la Normal me llevé varias sorpresas al escuchar su postura frente a la sexualidad -en general- y a la homosexualidad -en particular-. Esto tiene que ver con lo que socialmente se construye como normal y patológico. De entrada, mostró rechazo para hablar sobre el tema, fue muy intransigente pues ni siquiera se sentó durante la entrevista:

“Formalmente, aquí si no trata eso, no trata en la escuela, no trata casos, que la sexualidad que tenga que discutirse. Sobre todo, en la Normal no se discute eso, se acepta inmediatamente” (Hombre, docente, 65 años).

Enseguida me discutió sobre el enfoque de la investigación y llegó el punto en el que se refirió a la homosexualidad como una anomalía:

**E:** ¿A qué se refiere con los casos comprobados?

**I:** Pues un homosexual, platique con él. Sin tomar aspectos críticos sino hasta que tenga varios casos, y de personas normales, y luego una comparación analógica que es lo correcto.

**E:** Personas normales, cual... ¿quiénes son las personas normales?

**I:** Usted tendría que definir las, igual como yo defino también mis esquemas.

**E:** Es que primero dice homosexuales, platique con homosexuales y después con personas normales.

**I:** Que no sean homosexuales. Usted tiene que decir si y no, es una combinación binaria, sí y no. ¿Quién es y por qué tiene tendencias? Y si es completamente respetable. No estar juzgando. Eso digo yo, mis respetos. Yo lo manejaría así,

---

<sup>17</sup> Incluso, dentro de las prácticas sexuales entre personas del “mismo sexo” existen también roles binarios de acuerdo a quién es el “activo” (el que penetra) y “pasivo” (quien es penetrado); o en su caso, el versátil (ejerce ambos roles).



no puedo manejarlo de otra forma porque sería falsear mi investigación. Si yo lo hiciera tendría que ser así (Hombre, docente, 65 años).

De acuerdo con las palabras del profesor, se refirió a la homosexualidad como a una anomalía, y para que yo diera validez científica a la investigación, argumentó que debía comparar a mis informantes homosexuales con heterosexuales, a quienes el informante considera “personas normales”. Más adelante mencionó que si un estudiante es homosexual debe remitirse con un médico para que sea tratado:

**I:** Yo en lo particular lo abordo de la forma acostumbrada como son los otros, eh, de forma discreta, de forma social, y si pide orientación el alumno se le remite con un especialista sobre todo el doctor.

**E:** ¿Por qué el doctor<sup>18</sup>?

**I:** Con el doctor, ¿quién es la persona más cercana a él que puede preguntar? Ya debe el chico preguntar a los doctores o a los especialistas. Yo supongo, porque no es mi caso (Hombre, docente, 65 años).

Persiste la idea de que la homosexualidad es una enfermedad, algo que se puede curar, pero que al mismo tiempo se debe prevenir: “de hecho como la homosexualidad existe hay que tomarla en cuenta y hay que estudiarla, pero no hay que propagarla”. Incluso, menciona que su abordaje es “de forma discreta”, o sea, debe permanecer en lo privado.

Algo semejante ocurrió con otros dos informantes que hablaron sobre la diversidad sexual -centrándose en la homosexualidad masculina- como otredad

---

<sup>18</sup> Aunque él usó el término “doctor”, se sabe que en México así se les llama a los médicos. Además de que no se refería a una persona con estudios de doctorado sino específicamente a los profesionales de la medicina.

de la heterosexualidad. En el primer caso, la informante trató de mostrarse incluyente; sin embargo, su discurso reveló etnocentrismo:

“Pero también, por ejemplo, si alguien tiene una preferencia sexual diferente y entonces nosotros le decimos que “eso está mal, eso es malo, o debes de ocultarlo, no debes de demostrarlo”. Entonces es ahí donde nosotros estamos actuando dando un autoconcepto negativo de un tipo de preferencia que tiene” (Mujer, docente, 40 años).

En el segundo caso, el profesor expresó que “ni ellos se meten con los de preferencia sexual diferente, ni los de preferencia sexual diferente se meten con ellos”. Cuando habló de “ellos” se refería a sus estudiantes heterosexuales. Hay que recalcar aquí que los informantes usan la palabra “preferencia” en vez de “orientación sexual”, en el entendido de que es algo que se elige. En este sentido, ¿las personas LGBT eligieron ser así para enfrentarse a una cultura heteronormativa? ¿Qué sentido tiene no haber “elegido” ser heterosexual? La heterosexualidad sigue siendo el centro, lo que no tiene problema pues no necesita ser “aceptada”, mientras que “lo diferente<sup>19</sup>” se ve como algo tolerado. Aunque la tolerancia no incluye aceptación, pues lo *diferente*, como dice Nieto (2013), “emerge de un proceso social que dicta normas y emite leyes. Aquellos que violan el dictado de las normas son los desviados, en tanto que la violación de las leyes es el resultado de la acción de los delincuentes” (p. 59). Señalo entonces que, esta construcción normalizada permite mirar a los “diferentes”

---

<sup>19</sup> Tomando en cuenta la reflexión de Piña (2011) sobre la intolerancia, “para los *normales*, lo diferente altera su tranquilidad” (p. 15).

como seres que merecer ser soportados<sup>20</sup>, esto significa, una acción en la que se permite que el otro sea diferente, pero no es aceptado:

“Toleran un poco más, ¿no?, pero, eh ya te dije, en el closet donde también viven, no. Pero pues no lo manifiesto públicamente porque sé que hoy, mediáticamente he aprendido que no debo hacerlo, ¿no? Pero no porque esté convencido de ello. Ese es el asunto, no. Entonces te digo, si lo comentamos en lo cortito, pues si me puede ser, ¡pinche maricón! ¡pinche lesbiana! ¡Y pinches todos los que no sean como yo! ¿no?, pero en foros ya más formales, definitivamente, a lo mejor el discurso sería “sí, la tolerancia, el respeto, hacia los demás”. Pero, pero es puro lodo, es hueco todo eso. No es cierto” (Hombre, docente, 65 años).

Con lo anterior quiero subrayar que, las instituciones legitiman ciertas formas para entender y construir al otro con base en las ideologías propias. Es por esto que la heteronormatividad es instituida en la escuela a través de diferentes dispositivos de poder que tienen que ver con el género, la sexualidad y el cuerpo. Esta mirada etnocentrista sobre la sexualidad categoriza, estigmatiza y violenta al otro de acuerdo a las normas morales y sociales sobre cómo deben ser, sentirse y asumirse.

#### **3.4. La plumofobia en la formación docente: maestros no femeninos, maestras no masculinas.**

La formación de docentes se encuentra llena de expectativas con base en lineamientos pedagógicos: a) habilidades intelectuales específicas; b) dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria; c) competencias didácticas; d) identidad profesional y ética; y e) capacidad de percepción y

---

<sup>20</sup> La tolerancia es una relación de poder en la que quien tolera está perdonando la vida del otro (Skliar, 2011).

respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1999). No obstante, dentro del curriculum oculto<sup>21</sup>, existen también lineamientos que idealizan el papel del docente a través de normas sociales, las cuales preservan la cultura heteronormativa. Una de estas normas está íntimamente establecida sobre los roles de género y del cuerpo, pues de acuerdo con Bourdieu (2000), “el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales” (p. 22).

Sirva este planteamiento para pensar sobre el papel de la Escuela Normal como una institución heteronormativa que cumple con el “buen encauzamiento” y con la normalización de los sujetos y de sus cuerpos. Es por esto que quienes forman a las y los futuros docentes, son asimismo vigilados: “este sistema hace ‘resistir’ al conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos de otros: vigilantes perpetuamente vigilados” (Foucault, 2009, p. 207).

Una de las prácticas comunes de la heteronormatividad es la *plumofobia*, la cual se define como “un tipo específico de homofobia que permite a las personas homosexuales tener relaciones con personas de su mismo sexo, pero no realizar roles que no se corresponden con su género” (Pichardo, 2009, p. 24). Dicho de otro modo, a través de la plumofobia se prohíbe la manifestación de expresiones corporales femeninas en hombres y de expresiones masculinas en mujeres pues se cree que esto rompe con los estereotipos de género.

---

<sup>21</sup> Dussel (2007) hace una aclaración sobre lo que es el curriculum prescrito y el curriculum real (también llamado oculto, enseñado, en la acción, práctico, etc.). al primero lo señala como aquel que está establecido en las normativas curriculares oficiales, mientras que, al segundo se refiere como aquello que sucede y se aprende en la escuela (p. 4).

Los anteriores conceptos se ejemplificarán de manera etnográfica, dado que en el trabajo de campo encontré una constante preocupación del profesorado con respecto a la imagen con la que deben cumplir los y las docentes de acuerdo a su género. Entrevisté a una profesora que imparte las asignaturas sobre sexualidad y adolescentes en situaciones de riesgo. Me parecía muy interesante escuchar qué pensaba la profesora dada su experticia en el tema.

Para empezar, mencionó que ella es una persona que está a favor del respeto a las personas con “preferencia sexual diferente”; sin embargo, para ella es trascendental que el estudiantado se adapte a las normas sociales:

“Si se van metiendo, si se les van metiendo un poquito en este, en habilidades sociales, cómo es que en ocasiones tenemos que respetar las normas sociales. Porque, bueno, a mí me parece que, en ocasiones, los que se manejan así como si fueran “locas”, por decirlo así de alguna forma muy expresiva, “¡Ay!” (Imita), así que muy expresivos, tú les tienes que guiar en ese proceso de decir, este, está bien que tu tengas una preferencia diferente, pero tenemos que tener como cierto tipo de formas de convivencia común y de respeto hacia todos”  
(Mujer, docente, 40 años).

Este planteamiento conduce a la idea de que si un estudiante hombre (independientemente de que sea homosexual o no) debe ser masculino, por tanto, si se muestra con *pluma*, es decir, afeminado, está incumpliendo con las normas sociales entre las que se encuentra el respeto a los demás. Pero, ¿por qué está siendo irrespetuoso al tener *pluma*? Es entonces cuando se piensa en la plumofobia, dado que se tolera mediamente que alguien sea *diferente*, pero

que no exprese su diferencia porque es molesta. De hecho, la profesora imitó mediante un grito para dejar claro que eso es inadecuado para un profesor. Estos discursos se basan en el androcentrismo<sup>22</sup> dado que la preocupación del personal docente es mayor porque los estudiantes varones sean normados, dejando de lado a las estudiantes lesbianas que se expresan de manera masculina (desde la construcción social del género).

En ese orden de ideas, si un estudiante es afeminado debe entender que si no es aceptado por sus pares es consecuencia de su comportamiento y está obligado a cambiarlo. De no ser así, él mismo es culpable de que se le discrimine:

**E:** Eso de las normas sociales o de las manifestaciones que usted dice de las personas con preferencias diferentes, ¿se refiere a esas manifestaciones que tienen dentro de la escuela o en general?

**I:** ¡Dentro de la escuela! Por ejemplo, cuando hacen expresiones así muy notorias y tú ves que empiezan a, como a afectar de cierta forma si, o a molestar a los otros, es cuando tú les guías para que modifiquen esas actitudes y sean más aceptados [...] Los maestros tenemos que enseñar habilidades sociales para que lo puedan, puedan ellos ser aceptados de forma adecuada (Mujer, docente, 40 años).

Prosiguiendo con este análisis, otro profesor mencionó que conocía a un “alumno travesti” en otra institución de educación superior y que tenía el interés de visitarlo en la Escuela Normal, pero el profesor se negó a recibirlo así porque estaba incumpliendo con las reglas de su institución de trabajo: “O te me vistes bien porque si no puede ocurrir un problema, que se pueden burlar de ti, que te van a

---

<sup>22</sup> De acuerdo con Núñez (2016), el androcentrismo “es la ideología y práctica que naturaliza y establece socialmente el predominio de los hombres y lo masculino sobre las mujeres y lo femenino” (p. 36).

faltar al respeto” (Hombre homosexual, docente, 57 años). Algo que me quedó claro es que el “alumno travesti” que el profesor tenía en otra escuela, no era una persona que se asumiera como hombre, sino que era una mujer trans, pero el profesor desconocía el término y por eso le llamó en masculino. Incluso, quiso corregir el uso del término transexual por travesti.

“Creo que, de alguna forma, la vestimenta, la apariencia de la persona tiene que ir pues adecuada a su persona, ¿no? Háblese de hombre, háblese de mujer. Creo que, en ese sentido, es un poco complicado por todo, insisto, los tabúes, por todo lo que puede haber, o sea, aquí hay alumnos que son homosexuales y que vienen pues con vestimentas de mujer, o sea, son como que tratan de llegar a ser transexuales, digo travestis. No me atrevo porque nada más lo veo de apariencia ¿no? (quiso corregir el uso de transexual por travesti). Entonces creo que ahí si tenemos que tener cuidado por lo que pueda ocurrir en la secundaria, en sus prácticas, en sus visitas, o sea, tenemos, o sea solamente tenemos que mantener esa imagen” (Hombre homosexual, docente, 57 años)<sup>23</sup>.

Otra profesora, quien se muestra con una postura más abierta sobre la diversidad sexual, plantea su preocupación sobre la exigencia que tiene la Escuela Normal respecto a las reglas sociales sobre la imagen del docente. Es decir, los docentes están obligados en hacer cumplir las normas, aunque discrepen de ellas:

“Hostigamiento hacia los alumnos amanerados porque van a las prácticas y quieren que yo hable con ellos para obligarlos a que se comporten como varones. No sé en qué parámetro. Chicas... “que, por favor, este, se vistan adecuadamente”. ¿Qué es lo adecuado? O sea, ¡basta con el uniforme!”<sup>24</sup>! (Mujer, docente, 40 años).

---

<sup>23</sup> En el siguiente capítulo: “El docente como modelo heteronormativo en la escuela”, profundizaré en el análisis sobre la apariencia y el sentir tanto de estudiantes como de docentes en cuanto al papel que cumplen socialmente.

<sup>24</sup> Los uniformes escolares también representan una forma de invisibilizar a la diversidad en general. A través de estos, se alimenta a que aspectos como la raza, la clase, el género, el sexo,

Por su parte, quien se encuentra a cargo del Departamento de Psicopedagogía expresó que conoció con un estudiante al que tuvo que orientarlo para que cambiara su comportamiento de homosexual con pluma:

“Era muy dedicado, si era desastroso, ja, ja (se ríe), era dedicado, de pronto era así como muy amanerado, muy expresivo, y eso de pronto no le caía muy bien a algunos maestros compañeros. ¡Sé mesurado!, ¿no?, tranquilo, controla un poco más tu impulso”. Situaciones esas ahí como que él tendría que ir manejando ya propiamente dentro de su formación” (Mujer, docente y administrativa, 40 años).

Estas prácticas de vigilancia heteronormativa tienen un claro ejemplo de la visión patologizante sobre la homosexualidad, pues al recomendar que el estudiante controle sus impulsos, se está pensando que tiene una enfermedad. Algo semejante ocurre desde la experiencia de un estudiante homosexual. A él le gusta llevar una variedad de bolsas a la Escuela Normal, lo cual representa un peligro para la imagen que debe aprender como futuro docente. Considerando esto, me describió la manera en la que un profesor le llamó la atención para que dejara de hacerlo:

“¿Por qué traes bolsas de mujer?” Y le dije “no es bolsa de mujer”. Y si me dijo, “es que, si vas para maestro, compórtate como tal, más si tu preferencia sexual la quieres llevar, llévala muy afuera, pero aquí compórtate como tal”. Y yo lo único que le dije “yo me comporto como lo que sea, porque el hecho de que yo voy para maestro, aquí no dejo de ser alumno, y en un salón de clases puedo ser diferente porque tengo la madurez suficiente de comportarme en cada

---

el erotismo y la cultura sean borrados: “Aunque los educadores de profesorado promuevan el estudio de la diversidad y del multiculturalismo en todos los contextos teóricos de nuestro trabajo, el uniforme escolar y su insidioso hermano, el examen de revalida nacional, exigen que el docente profesional ignore los rasgos culturales que servirían para maximizar las oportunidades de éxito del alumnado que no es blanco, que no es varón y que nos privilegiado” (Leck, 2005, p. 201-202).



rincón, en cada momento como yo quiero” (Hombre homosexual, estudiante, 23 años).

Pareciera que la postura del estudiante es totalmente agenciada sobre la forma en la que gusta vestirse dentro de la Escuela Normal. A pesar de que muestra cierta resistencia frente a la normalización, él mismo mencionó que cuando se encuentre en un salón de clases como docente, asumirá el modelo que le encauzaron<sup>25</sup>.

Estos planteamientos me hacen compararlos con la postura de Foucault (2014) sobre las tres figuras que socialmente constituyen el ámbito de la anomalía; entre estos está el *individuo a corregir* (y aunque no representa tanta monstruosidad para el ser anormal en el siglo XIX), debe someterse a técnicas de recuperación y corrección mediante la familia o la institución que esté a su cargo. Para estos casos, la escuela debe ejercer el poder y hacer cumplir la norma: “siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (Canguilhem, 1972, citado por Foucault, 2014, p. 57).

---

<sup>25</sup> Rofes (2005) hace una gran aportación desde su reflexión *queer* sobre el papel de los docentes varones gays en las escuelas: “¿son las únicas alternativas para los profesores varones gays permanecer castamente solteros y asexuados, tener un maravilloso esposo monógamo para toda la vida, o mantener una separación estricta de nuestras comunidades, prácticas e identidades sexuales y nuestra profesión? ¿Podemos comenzar a hablar de los desafíos a los que se enfrentan los profesores varones que no actúan según la masculinidad tradicional, un debate que, irónicamente, no hemos iniciado nosotros los profesores ni los grupos que apoyamos para que nos representen, sino la película *In & Out?* ¿O tenemos que pretender que el colectivo de *profesores varones gays* sólo ejerce la masculinidad de forma tradicional y ninguno de nosotros es amanerado, usa inflexiones, dicciones o gestos afeminados, y no cruzamos indebidamente las piernas en clase?” (p. 143-144). Parecería que el personal docente tiene que cumplir sólo con uno de los roles de género estipulados. La importante aquí es señalar que la resistencia frente a lo heteronormativo puede permitir transformaciones sobre el *deber ser* de los maestros.

### **3.5. Homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia en la Normal: consecuencias de la normalización de la sexualidad.**

La normalización de la sexualidad en la formación docente (además de las prácticas sutiles de encauzamiento del cuerpo) también se legitima a través de otras prácticas en las que estudiantes gays, lesbianas, bisexuales y trans son violentados. En otras palabras, este enfoque hegemónico tiene como consecuencia que exista la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia<sup>26</sup> en las instituciones educativas.

Estas formas de violencia se ejercen tanto de estudiantes a estudiantes como de docentes a estudiantes, y viceversa. Aunque son los docentes quienes aprovechan su poder para demostrar a los estudiantes que deben corregir sus formas de ser y estar en escuela a menos de que quieran ser discriminados. Por una parte, la Jefa del Departamento de Investigación y Experimentación Educativa expresó que un profesor se opuso para asesorar el documento recepcional de un estudiante homosexual:

“Porque el problema no es cosa solamente de sexualidad o de homosexualidad, que eso lo hay, ¿no? O sea, tuve algún alumno de séptimo semestre, como de los que tengo ahorita, eh, homosexual. Y obviamente los maestros de Matemáticas, dijo “ese puto y yo no lo quiero tener como asesorado”. Obviamente, porque pues son más, pues son hombres. ¿Cómo vas a tener asesorado a una cosa de estas? O sea, ¡no! O sea, son hombres y entonces quien sabe quién te vaya a asesorar. Nada más por su condición, ¿no? Entonces obviamente pues, Gabriel fue mi alumno, es un alumno brillante. Sin duda, este, fue bastante pues discriminado por maestros de Matemáticas, pero

---

<sup>26</sup> Quizá parezca un juego de palabras esta lista de violencia hacia las personas LGBT, pero prefiero nombrar a todas y no sólo quedarme en la homofobia. Eso demostraría una centralidad sólo en la homosexualidad masculina.

bueno, pues este, pues ahora sí que, pus checas, ¿no? vas checando, vas sobrellevando, pero independientemente de eso, digamos que finalmente, anula parcialmente sus derechos como alumnos, de ser asesorados, de tener un asesor, en fin” (Mujer, docente, 60 años).

Aquí existe una clara conciencia por parte de la profesora de que la homosexualidad no es un problema; más bien el problema es la violencia que se ejerce sobre las personas que tienen esta orientación sexual. Casos así demuestran que ser homosexual en la Normal podría tener implicaciones fuertes al grado de no querer ser asesorado sólo por los principios morales de un docente en lugar de que cumpla con sus obligaciones para las cuales se le paga.

Por otra parte, una profesora mencionó también que esto puede implicar casos de reprobación como una represalia:

“Hay maestros compañeros que pues obviamente, es un abuso de poder porque un alumno se siente espantado ante un maestro. Ajá. Y el que no se siente espantado y está envalentonado, también lo espantan. Mínimo lo reprueban” (Mujer, docente, 40 años).

Si los docentes ejercen su autoridad para sancionar a estudiantes por el hecho de no ser heterosexuales, entonces la homofobia puede ser una causa de la deserción escolar. Esta misma profesora describió el caso de una estudiante transgénero que desertó de la formación docente porque no le permitieron asistir a la Normal como una mujer:

“Ya hubo un caso de un chico que sí se vestía como mujer, lo detuvieron y lo tuvieron, puso una manta y cerró la escuela, lo detuvieron y lo detuvieron. No se tituló. No se tituló” (Mujer, docente, 40 años).

Si bien la docente reconoce que se trataba de una persona trans, está omitiendo que se trata de una mujer pues no se asumía con el género que culturalmente se le impuso de acuerdo a su genitalidad: “aproximadamente entre quince y dieciséis años, el muchacho pues iba de mujer a la secundaria” (Mujer, docente, 40 años). Este caso de transfobia ocurrió, de acuerdo con la profesora, hace más de diez años, tiempo en el que aún no existía ninguna ley que protegiera los derechos de esta población de la diversidad sexual.

Pensando en que ahora ya existe una Ley de Identidad de Género en la Ciudad de México, le planteé a la profesora el hecho de que llegara una persona trans a estudiar a la Normal:

**E:** Imaginemos que ingresa a la Normal un chico transgénero o una chica transgénero. ¿Cómo sería este espacio para él o ella?

**I:** ¿En la Escuela?

**E:** Ajá.

**I:** ¡Ay, bien difícil! Casi, casi le propondría yo trabajo en alguna academia de teatro. Es muy difícil, desde mis manos, desde lo que yo puedo hacer, es orientar a mis compañeros, a las autoridades: ¿saben qué? Denle chance porque es mujer y se va a vestir como mujer y es maestra.

La profesora se mostró siempre como una persona que está a favor de los derechos humanos y de los derechos sexuales. Compartió que, como consecuencia de su apoyo hacia estudiantes gays y lesbianas, ha sido víctima de acoso por parte de sus colegas, pues piensan que su apoyo es debido a que ella es lesbiana:

“Yo he recibido discriminación por parte de otros maestros y de parte de autoridades, señalamientos, hostigamiento porque dicen que yo los apoyo y que les permito hacer todo. Incluso me han acusado a mis alumnos, “Oye, Bolaños, fíjate que, a ver si hablas con tus alumnas”, “oigan, ¿pues qué estaban haciendo?”, “nada, nada más abrazadas como siempre”, entre chicas gays. Me han cuestionado en exámenes profesionales de por qué yo permito que continúen los alumnos amanerados y por qué no los corro de la escuela, que qué vamos a hacer con ellos. De ese tamaño, o sea, hay mucha homofobia en la escuela. [...] Y me acosaron los maestros, hicieron indirectas diciendo “Ya déjalos, al fin que hay muchos amanerados en la Escuela, así como maestras lesbianas” (Mujer, docente, 40 años).

Lo interesante del hostigamiento que ha recibido la profesora es que, aunque ella no se identifica como lesbiana, los demás piensan que lo es por su el apoyo que ha dado a estudiantes en situaciones de homofobia. Esto indica que la discriminación por orientación sexual o identidad de género también la sufren las personas heterosexuales ya sea por sus posturas políticas, acciones y/o apariencia.

De manera similar, una estudiante lesbiana expresó que ha estado en situaciones de señalamiento por parte de sus pares. Ella trae un corte de cabello que pone en riesgo su imagen como futura maestra, pues no está actuando de acuerdo a sus roles de género:

**I:** ¡Sí! Si, de hecho, no me gusta que me digan que soy niño. De hecho, porque luego me molestan.

**E:** Ajá.

**I:** Por mi corte que traigo. De que me dicen “ah, pareces niño”, porque no sé qué...

E: ¿Y tú qué piensas cuando te dicen eso?

I: Pues si, como que les digo así, namás, no les digo o contesto feo, pero si yo digo, les digo que no me gusta que me digan niño o que me digan que parezco niño.

E: Ok, ok.

I: Pero me lo han dicho como mis compañeras, pero haciéndome como broma, ¿no?, ¡pero siento que lo dicen en serio!

La diferencia del hostigamiento que ha recibido ella al que han vivido los estudiantes gays es porque existe mayor preocupación por la imagen del maestro, o sea, del docente varón. La vigilancia hacia las mujeres lesbianas es menor; inclusive, mencionó que no ha recibido alguna llamada de atención por parte de docentes, sino que han sido sus compañeras quienes le critican por la forma en que viste y porta su cabello. El lugar donde recibió condiciones para su ingreso fue en la secundaria en la que iba a realizar sus prácticas. De tal modo que se vio obligada a cambiar su apariencia para ser aceptada en la institución:

“En la secundaria me dijeron eso, que no se permitían esos cortes. Porque el corte que yo traía antes, porque lo traía como rapado, ¿no? Entonces me dijeron que no podía ir así. Entonces lo que hice solo fue peinármelo bien para que no se me viera mi lado rapado” (Mujer lesbiana, estudiante, 19 años, segundo semestre).

Considero ahora que la *vigilancia heteronormativa* está más inclinada hacia el docente varón. Esto se puede confirmar con el caso de un estudiante bisexual. Desde que llegué a realizar trabajo de campo en la Normal, lo ubiqué visualmente pues siempre traía el cabello teñido de colores como azul, rosado o morado. Esto ocurrió durante sus primeros dos semestres de la licenciatura pues no realizaba

largas jornadas de práctica u observación en las secundarias. Así que se le permitía asistir a la Normal con su cabello teñido. El personal docente no tardó tanto en darle recomendaciones para que cambiara su apariencia pues representaba una falta al modelo del docente que están formando. Finalmente acató las indicaciones de sus profesores para poder ir a las secundarias:

“Me lo pinto de un color que no sea el negro, que sea oscuro. Si, como la primera vez lo traía azul. Y mi primera profesora de observación me dijo que no tenía que traer ese cabello. Y esa primera vez me arrepentí porque si me lo pinté de negro, así permanente. Y pues se me fue cayendo al paso del tiempo. Me quedó como un café así raro, y pues me lo dejé así por todo el primer año, eh, bueno, el primer semestre. Y dije, no pues ya así y luego ya me lo pinto. Después de eso ya me lo pinté de otros colores. Dejé pasar las observaciones y ya que terminaron ya me lo volví a pintar. Y ahorita en segundo semestre pues este, el maestro también, porque nos cambiaron de maestro, me dijo que no tenía que traerlo así, y yo así de ¡Sí! Pero la primera, la primera observación, ah bueno, con la maestra fuimos tres veces de observación y con este maestro también. Pero la primera vez fue un sacrificio muy grande porque no me lo quería pintar y no sabía qué otro método. Y pues tenía un color muy bonito que a mí me gustaba, no. Y dije “No voy a desperdiciar ese color”. Y me puse aerosol para cabello negro y bueno, así anduve, y fue un sacrificio así muy severo porque me salió caspa y huele muy feo. Y ya en las otras dos, me lo pinté, me lo pinté un color oscuro, era un azul, que antes lo traía blanco, y pues obviamente no podía traer blanco, es más extravagante que otro color” (Estudiante bisexual, hombre, 18 años, segundo semestre).

A pesar de que el estudiante muestra cierta agencia<sup>27</sup> sobre su apariencia física frente a las normas de la institución, está consciente de que debe cumplir con ello y termina aceptando. Tiempo después volví a la institución y me dijo que ya

---

<sup>27</sup> Giddens (2003) sustenta que las personas están conscientes sobre lo que hacen y porqué lo hacen en determinadas relaciones de poder.

se pintaría más el cabello. Decidió seguir la rectitud por encima de sus ideas de resistencia ante la heteronormatividad puesto que incumplir la norma implica recibir la sanción, por tanto, el estudiante decidió asumir su papel como un futuro docente varón.

Quisiera finalizar este apartado con una reflexión que hace Butler (2006) en la que señala sobre lo vulnerable que puede ser el cuerpo en el marco del espacio público:

El cuerpo implica mortalidad, vulnerabilidad, agencia: la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros, pero también al contacto y a la violencia. El cuerpo también puede ser la agencia y el instrumento de todo esto, o el lugar donde «el hacer» y «el ser hecho» se tornan equívocos. Aunque luchemos por los derechos sobre nuestros propios cuerpos, los mismos cuerpos por los que luchamos no son nunca del todo nuestros. El cuerpo tiene invariablemente una dimensión pública; constituido como fenómeno social en la esfera pública, mi cuerpo es y no es mío (p. 40-41).

En este tenor, considero que los informantes, ya sean estudiantes o docentes, asumen que están en un espacio público y compartido. Por ello deciden cumplir con lo heteronormativo, aunque no estén de acuerdo con ello. En el marco de la Escuela Normal, la mayoría de los informantes están asumiendo los roles de género para así permanecer y no ser más violentados.

Sería muy interesante saber qué pasa con los y las docentes que se encuentran frente a grupo, es decir, aquellas personas que egresaron de la Normal y que están en el ejercicio docente. ¿Cumplen también con las normas? ¿Asumen su rol como modelo heteronormativo en la escuela? ¿Se agencian de sus derechos



y resisten mediante la palabra, la expresión y el cuerpo? ¿Cuáles serán las diferencias y similitudes entre la vida escolar de docentes LGBT en contextos rurales y urbanos?

La norma, como dice Canguilhem (1971) no implica una imposición, es decir, la norma se legitima hasta que existe lo normativo: “aquello que instituye normas”. Esta postura tiene similitud con lo que Butler (2006) señala sobre la norma: “La norma parece ser indiferente a las acciones que rige, con lo cual solo quiero decir que la norma parece tener un estatus y un efecto que son independientes de las acciones gobernadas por la norma” (p. 69). En ese sentido, ¿qué pasaría en la Normal si la cultura escolar no estuviera apegada a la heteronormatividad? Es necesaria una reflexión sobre la performatividad del género pues implica reconocer que existen otras maneras de ser, pensarse y sentirse.

## Capítulo IV

### El docente como un modelo heteronormativo en la escuela

El dislocamiento del cuerpo natural, asiento y efecto de las ideas de normalidad, pero también de agenciamientos, sigue siendo una disputa pedagógica, disputa por los cuerpos, disputa por conseguir que las corporalidades transformadas habiten dignamente las instituciones educativas.

(Alonso y Zurbriggen, 2014: p. 67)

El propósito de este capítulo es reflexionar sobre el papel que tienen las personas que ejercen la docencia en la escuela, principalmente en cuanto a los estereotipos del género y la sexualidad. Estas interpretaciones se basan en el discurso de estudiantes y docentes con orientaciones sexuales no hegemónicas y su relación con el papel que desarrollan en la escuela.

#### **4.1. Las normas institucionales sobre el docente como un modelo: vigilar para encauzar el cuerpo.**

De acuerdo con el análisis que hice en el capítulo anterior sobre la enseñanza normalizada de la sexualidad, ser “diferente” en la escuela puede provocar desde llamadas de atención para “normalizarse” hasta sanciones por incumplir la heteronorma.

Las normas institucionales sobre cómo *deben ser* los y las docentes están sumamente marcadas en la vida diaria de quienes aspiran desarrollarse en un futuro en esta profesión. El cuerpo es uno de los principales aspectos que son vigilados, es decir, a través de este sistema se tiene el objetivo de hacer cumplir a los sujetos con los roles sexuales asignados a partir del nacimiento. Los

estudiantes varones deben mostrarse “masculinos” y las estudiantes mujeres deben ser “femeninas”; cualquier manifestación que incumpla este binarismo será sometida a consideración de docentes y administrativos.

¿Y por qué le preocupa tanto al personal docente y administrativo el hecho de que los cuerpos y sus expresiones no concuerden con la heteronormatividad? Es el miedo a lo diferente, a aquello que rompe las reglas y que genera (o pretende) un cambio de perspectiva. Lo “diferente” implica seguir otro camino que moverá direcciones a las que no se está acostumbrado tomar. Es un miedo al otro porque mueve pensamientos también. El cuerpo, como menciona Foucault (2009), forma parte principal en el régimen del poder disciplinario y cumple con su normalización en instituciones como la escuela. De tal manera que, encauzar al cuerpo a partir de las normas del docente modelo ayuda a no cuestionar el sistema patriarcal y androcéntrico.

Es importante considerar los pensamientos que tienen las personas a cargo de la institución formadora de docentes. Encontré un fuerte apego a las “normas sociales y de convivencia” como justificación para el comportamiento “adecuado” de quienes ejercen o pretenden ejercer la docencia. Al mismo tiempo, surgió también una aclaración sobre la conciencia que se tiene sobre las consecuencias de no seguir las leyes en contra de la discriminación:

“Aquí la política educativa nacional, en este caso la local, que es la del Distrito Federal y la institucional, tiene que ver con la no discriminación. O sea, sobre credo, sobre situación sexual, sobre ideología, partidos políticos. Nosotros como educadores no podemos tolerar ningún tipo de discriminación porque

estaríamos incurriendo en una falta como servidores públicos (Mujer, autoridades educativas, 60 años).

En este sentido, esta persona tiene consciencia de que, independientemente de las reglas morales que existan sobre cómo deben ser los y las docentes, ahora sus acciones como administrativos están sujetas a leyes que implican no discriminar por orientación sexual o identidad de género. Esto quedó como experiencia, ya que un estudiante homosexual denunció a la institución ante las instancias correspondientes por ser discriminado en el plantel y tanto docentes como autoridades tuvieron que participar en un curso para prevenir la discriminación:

“No me acuerdo la institución que nos dio cursos, eran en línea y cursos presenciales sobre la no discriminación. Nos obligó, nos permitió tener más conocimientos sobre la no discriminación y no solamente en el ámbito de la sexualidad, o sea, en el sentido de preferencias sexuales diferentes, sino en todos los sentidos. La amonestación o el castigo que tuvimos, llámese así, fue que nos dieran un curso de un día, de la no discriminación, y estuvo perfecto ¿no? Fuimos cuarenta personas a ese curso (Mujer, personal autoridades, 60 años).

La informante compartió esta experiencia pues mencionó que el estudiante dejó de asistir a la escuela. El asunto aquí es que están tratando de ser políticamente correctos, pero sin dejar de lado sus posturas personales pues permea la idea de normalizar sus conductas en la institución: “ellos tienen derecho a manifestarse siempre y cuando no transgredan el derecho de otros. Nosotros no podemos como servidores públicos, en el momento en que hagamos una discriminación estamos ocasionándonos un problema para nosotros mismos. **Lo**

**importante es encauzarlo**” (Mujer, autoridades educativas, 60 años). Coloco en negritas las últimas palabras puesto que ese es el objetivo de la enseñanza normalizada de la sexualidad; lo diferente, lo que se sale de la norma *debe ser corregido*, o sea, encauzado a lo construido socialmente como normal<sup>28</sup>. En palabras de Foucault (2009), entendemos a este “buen encauzamiento” como aquello que permite reducir todo aquello que se desvía de la norma.

#### 4.2. “No me voy a parar como *Miss Colombia* en el salón de clases”.

*Miss Colombia* o *Licha* (por Alicia Machado, Miss Universo 1996), fueron títulos que un docente de la Normal decidió compartirme como parte de su historia de aceptación como homosexual. Treinta años han pasado desde que empezó a laborar como formador de formadores. Se ha encargado de impartir materias en las que involucra ir a observar las escuelas secundarias en las cuales el estudiantado realiza sus prácticas docentes. Le conocí porque una de las secretarias (a quien ubico como la portera de esta etnografía), me lo presentó como un docente con mucho conocimiento en temas de sexualidad; y a quien seguramente le interesaría conversar conmigo.

Por un lado, el profesor accedió inmediatamente y en una mañana le entrevisté en una de las bancas que se encuentran frente a la explanada principal de la institución. Para él es muy importante reconocer que el enfoque en el que se apoya la formación inicial en sexualidad para las y los futuros docentes ya no es

---

<sup>28</sup> Este sistema, entendido por Britzman (2002) como “normalidad exorbitante” es aquel que “se construye en el momento en que se representa al otro como un espacio de desviación y dolencia y, por lo tanto, como si fuera necesario contenerlo” (p. 208).

congruente con el contexto actual. Mencionó que resulta indispensable abordar a la sexualidad desde aspectos culturales y sociales que permitan darle una formación integral al futuro personal docente de educación básica.

Por otro lado, agregó que él acepta su homosexualidad, pero que no es un asunto que deba compartir con sus estudiantes y mucho menos expresarse con pluma en el salón de clases puesto que él es un modelo a seguir. De este modo, resulta difícil ser docente y homosexual el mismo tiempo en el sentido de que esta persona está obligada a dejar su identidad en lo privado, pues daña su imagen:

“Pues cuando estoy frente a un grupo, ¿verdad? No me paro como *Miss Colombia*, sino trato de... (se ríe, me río). Actúo naturalmente ¿verdad? Pues eso conscientemente no perjudica ni me daña, ni creo que pueda dañar a otra persona. Simple y sencillamente estoy en el salón de clases y, por lo tanto, puedo ser el modelo, docente ¿no? Entonces, a veces trato de tener cuidado en ese sentido” (Hombre homosexual, docente, 57 años).

Al preguntarle cuál era su postura frente a las formas de ser de sus estudiantes señaló que no estaba de acuerdo en que el estudiantado incumpla con las normas institucionales<sup>29</sup>:

“Hay alumnos aquí que parecen niñas, entonces pues tienen que ir vestiditos de cierta manera para que se vea la diferencia. Hay alumnos que tienen, que yo siento que son gays de apariencia porque traen el pelo morado, porque están maquillados. Entonces yo creo que si tiene que tener cierta apariencia para ir a la escuela secundaria” (Hombre homosexual, docente, 57 años).

---

<sup>29</sup> Habría que confrontar también el aspecto generacional, puesto que no existe un único modo de ser gay o de experimentar otras formas de sexualidad o de apariencia en el espacio público.

En este caso ocurre tanto homofobia internalizada (en el sentido de no permitirse ser él mismo como un docente homosexual) y plumofobia (por prohibir expresiones de género no hegemónicas). Durante la entrevista manifestó que ha tenido actitudes de control frente a los estudiantes que presentan esas manifestaciones y les hace hincapié para que no las cometan en las secundarias. Es aquí donde retomo unas preguntas de Rofes (2005) sobre la dualidad docente-homosexual:

¿Es posible que el alumnado nos perciba como seres sexuales sin que tengamos que consentir los estereotipos o imponer la propia comodidad personal con el sexo a un alumnado que no comparte valores idénticos? ¿seré alguna vez capaz de encontrar la forma de apoyar a los alumnos en sus propias luchas y silencias mis experiencias? ¿y cómo puede el profesorado de una población vulnerable y marginada considerar siquiera estas preguntas sin poner en peligro su puesto de trabajo y su carrera profesional? (p. 154).

Sin duda, mantener un posicionamiento frente al sistema heteronormativo que permea en la escuela implica reconocerse ante los demás y actuar a favor del reconocimiento de las diferencias. Si ser docente implica ser un modelo, ¿por qué no empezamos a cambiar esa normalización que no permiten a las personas ser tal cual son: sin miedos, sin culpa, sin autorechazo? Sería un excelente ejemplo el hecho de que tanto profesores como profesoras puedan expresar sus identidades sin miedos y de esa manera generar espacios en donde el estudiantado se sienta con la libertad de hacerlo también. Además, ¿cuál sería la diferencia entre un docente que lleve el cabello morado, azul o negro? ¿de qué manera afectaría su desempeño? Empezar por reconocer, prevenir y sancionar

la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia en las escuelas nos daría la posibilidad de transformar las culturas escolares.

#### **4.3. Respetar las normas para no desequilibrar ni influir en los adolescentes.**

Con base en la idea de que el docente es un modelo a seguir y, que por lo tanto está sujeto a las normas institucionales, la mayoría del personal docente entrevistado señaló que estas reglas se deben cumplir dado que son una influencia en la identidad de los adolescentes en las escuelas secundarias. En otras palabras, mostrarse con pluma implica desequilibrar el ambiente en el salón de clases puesto “que en la adolescencia todavía, al cien por ciento no está definida la preferencia sexual” (Hombre, docente, 60 años).

De manera semejante, un docente señaló que no se debe propagar la homosexualidad (como si fuera una plaga), pues al hablar sobre el tema o expresar identidades provocaría cambios: “No se trata en la escuela que la sexualidad tenga que discutirse, sobre todo en la Normal no se discute eso [...] El impacto de la sexualidad es todavía muy ambivalente en el adolescente. Recuerde que hay pre-adolescencia, adolescencia y post-adolescencia. Y en un principio hay problemas con pre-adolescente” (Hombre, docente, 60 años).

Al mismo tiempo, una docente señaló que ella está a favor del respeto hacia la diversidad sexual; si bien en la Normal ella permite a sus alumnos asistir a clases como gusten, en las escuelas secundarias cambia la postura pues confunden a los adolescentes:



“Si nada más es amanerado, yo le diría: ¿sabes qué? Aquí eres libre, en mi clase también. Pero en secundarias, y como se los digo a todos parejas. Ahí hay reglas, somos una imagen a seguir por parte de los muchachitos, de los adolescentes que están en búsqueda de su identidad, **no los puedes confundir**. Entonces como maestro en formación de la Normal Superior vas como varón y para eso es el uniforme” (Mujer, docente, 44 años).

¿De qué manera confundirían los docentes a sus estudiantes con el acto de asumirse como gays, lesbianas o trans? Si el estudiantado está en busca de su identidad ¿por qué no hablar sobre estos temas? Sería una buena medida para generar apertura y prevenir la discriminación, teniendo en cuenta que “la identidad sexual y las otras identidades sociales, así como las diversas formas de vida, se producen en relación con las ofertas culturales y las condiciones institucionales de la escuela” (Epstein y Johnson, 2000: p. 14). Para quienes piensan que la sexualidad, y específicamente la diversidad sexual, son temas que podrían postergarse para una edad mayor en el estudiantado, retomo la postura de Pichardo (2009):

Educar en el respeto a la diversidad sexual sigue siendo considerado un tabú, como parte de una educación sexual que incomoda dar y que, si ha de darse, debería ser exclusivamente a los de mayor edad, que son los que podrían ‘entenderlo mejor’. Se contradice así la idea de que el respeto a la diferencia debe trabajarse cuanto antes, ya que hay menos prejuicios interiorizados que combatir (p. 128).

La realidad es que la formación inicial en sexualidad que tienen los y las futuras docentes está reproduciendo las mismas ideas arcaicas sobre sus papeles en las aulas. Pesa mucho la imagen social y, en el caso de las mujeres, deben ser recatadas en su vestimenta: “que se aplaque el pelo, que se ponga camisa, que

no se pinte tanto, que se ponga pantalón en lugar de una minifalda, ¿me explico? Porque estamos en casa ajena” (Mujer, autoridades educativas, 60 años). A lo mejor en la Normal son “tolerantes” a la diversidad sexual, pero quieren conservar el mismo enfoque heteronormativo en las observaciones y prácticas escolares.

Tal parece que para ser docente la persona tiene que dejar de ser gay, bisexual, lesbiana, transgénero o transexual. Se queda entre lo público y lo privado, pues así lo señalaron dos estudiantes; el primero mencionó: “siempre he creído que la vida personal es independiente a lo que hago en mi trabajo” (Hombre, estudiante, homosexual, 23 años). El segundo expresó: “creo que a las escuelas secundarias debemos ir con una imagen distinta a lo que nosotros somos como personas. Creo que en la escuela secundaria tienes que seguir un cierto protocolo” (Hombre gay, estudiante, 22 años). De no asumir las reglas estipuladas por las instituciones educativas se contribuye a la incomodidad de los estudiantes y se pierde el respeto, la seguridad y la autoridad como docentes.

En definitiva, es preciso cambiar las perspectivas sobre cómo estamos percibiendo a los adolescentes, pues desde la pedagogía *queer*, podemos plantear la necesidad de la deconstrucción de los discursos hegemónicos sobre la infancia y la “inocencia de la infancia”, dado que estos conceptos fueron contruidos desde un contexto fijo e histórico (Robinson y Ferfolja, 2008).

#### **4.4. Las homofobias internalizadas: reproducción de la heteronormatividad.**

Pensar que únicamente las personas heterosexuales son homofóbicas es un gran error ya que existen gays, lesbianas, bisexuales o trans que también

reproducen la heteronormatividad. “La internalización de la opresión cumple con la función social de hacer que los individuos se apeguen a los valores dominantes” (Gómez, 2009: p.45); lo cual implica ocultar sus identidades y mantener las reglas estipuladas por la sociedad, y en este caso la escuela<sup>30</sup>.

Será preciso mostrar un ejemplo de homofobia internalizada en un estudiante que se asume como homosexual. Manifestó en la entrevista que es una persona sin miedo en el contexto de la Escuela Normal; acude a la institución de la manera en que más le guste y se defiende cuando estudiantes o docentes le llaman la atención por su pluma: “Conociendo mi ímpetu, forma de ser [...] siempre avientan indirectas en cuestión de ‘ahí viene el raro’. Yo soy una persona a la que le encantan las maletas; puedo traer como una maleta chiquita como puedo traer una maleta enorme”. Estas actitudes las tiene a no ser que esté en periodo de prácticas docentes en las secundarias porque allá definitivamente asume un papel heteronormativo. En efecto, expuso que él no está de acuerdo en que los profesores varones gays sean afeminados en el aula y particularmente denotó desagrado con las personas travestis:

Si yo llego al salón de clases con mi maleta todo contoneado, mis tacones y así, ¡pues ese pinche joto, qué! ¡No! Yo debo llegar bien vestido, con el traje, ¿te gustan las maletas? Me llevo un portafolio porque vas a dar clases, porque no vas a una pasarela. ¡Vas a enseñar! Ya saliendo de la secundaria y te quieres poner tu peluca, tus tacones y vestido ¡adelante! Pero delante de los estudiantes debes de dar una imagen como lo que eres. Si vas a ser travesti, ¡opérate!

---

<sup>30</sup> Desde la perspectiva de Goffman (2006), el sujeto se adecua a las normas y se mantiene en secreto para no ser señalado. Estas personas aprenden que están categorizadas y estigmatizadas como indeseables.

Invierte en tu cuerpo, invierte en la esponja para que seas un buen travesti y no hagas el ridículo (Hombre homosexual, estudiante, 23 años).

Me gustaría dejar claro que el estudiante utilizó el término travesti debido a que en ciertas ocasiones así les llaman a las personas transgénero y transexuales. En este caso, es de forma peyorativa pues la coloca en lo que Goffman señala como lo *desacreditado*: “construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona” (2006: p.15). En concreto, también infiero que esto es transfobia, es decir, aversión o rechazo hacia las personas trans.

Las consecuencias de la homofobia internalizada pueden llegar al grado de la simulación. Una profesora planteó que ha tenido estudiantes gays que optan por mantener una relación sentimental con una mujer para aparentar ser heterosexuales:

“He tenido casos de chicos gays muy amanerados con auto-homofobia, que andan con la novia de la mano y dices: oye, no te engañes porque a tus cuarenta años me vas a venir a decir ¡Ay maestra, qué razón tenía! ¿Y ahora qué hago con mi esposa y mis hijos? No, no te engañes, acéptate cómo eres” (Mujer, docente, 44 años).

Para finalizar este apartado, es importante agregar que las personas con homofobia internalizada realizan acciones con el propósito de cumplir con las normas sociales: a) se invisibilizan a través del cambio de comportamiento y apariencia física, b) mantienen en secreto su orientación sexual o identidad de género, y c) establecen una defensa frente a las personas que son homofóbicas.

Incluso, estas opresiones traen como riesgos en la salud mental de las personas (Gómez, 2009).

#### **4.5. La invisibilidad de las lesbianas como resultado del androcentrismo<sup>31</sup>.**

Entiendo a la invisibilidad<sup>32</sup> como la acción a través de la cual se silencia o no se reconoce algún aspecto de las personas, lugares o situaciones. Exploro un poco la idea de Pichardo (2009) cuando expone que la invisibilización es uno de los factores que legitiman las desigualdades. Para ilustrar mejor este supuesto, pongo en discusión la invisibilidad que viven las mujeres lesbianas en la Escuela Normal.

En primer lugar, la preocupación tanto del personal docente como administrativo está centrada en la imagen que proyecta el profesor varón dejando de lado a las mujeres docentes. En segundo lugar, esta inquietud está íntimamente relacionada con la plumofobia, pero aquellas manifestaciones específicamente femeninas en estudiantes varones gays y bisexuales. En tercer lugar, las estudiantes lesbianas pareciera que pasan desapercibidas en la institución pues no reciben tantas llamadas de atención como los varones:

E: ¿Y chicas lesbianas, tuvo alumnas?

I: Mira, es menos evidente el fenómeno. Sin duda, sí, Pero el fenómeno es menos evidente. No hay, no está fácil. Cuando digo fenómeno, quise decir no

---

<sup>31</sup> De acuerdo con Bourdieu (2000), la visión androcéntrica es aquella que establece un orden social de manera simbólica sobre la división de los roles sexuales; y en el marco de esta división domina el rol masculino por encima del femenino, reservando para cada uno los derechos, espacios, momentos, instrumentos, etc.

<sup>32</sup> Podemos pensar también a la *visibilidad*, como aquello que “constituye un término caro a los movimientos de diversidad sexual, y viene a nombrar en este marco la búsqueda de valoraciones positivas en torno a las sexualidades estigmatizadas (Belluci y Rapisardi, 1999, citados por Blanco, 2014: p. 92).

es tan evidente. En Matemáticas, es probable, pero no es tan evidente, ¿no?  
(Mujer, autoridades educativas, 60 años).

Provoca más atención por parte de los docentes el momento en el que un estudiante varón rompe con los estereotipos de género y no cuando una estudiante lo hace. Es menos notable de acuerdo con sus percepciones, aunque yo infiero que esto tiene que ver con el pensamiento androcentrista en la profesión docente. Es posible ejemplificar esta idea con el sentir de una estudiante lesbiana:

Hasta ahorita no me han dicho... porque de hecho yo he cambiado mi aspecto. Antes tenía el cabello muy largo y ahora lo tuve corto. Y si en una secundaria no me dejaron ir nada más con mi cabello así porque era 'moderno' me dijeron. En la secundaria me dijeron eso, que no se permitían esos cortes. Porque el corte que yo traía antes era como rapado. Entonces lo que hice solo fue peinármelo bien para que no se me viera mi lado rapado (Mujer lesbiana, estudiante, 19 años).

El hecho de haber entrevistado a la estudiante me permitió abrir mi panorama con respecto al sentir de una mujer lesbiana en la escuela, en lugar de centrarme solamente en los varones gays y bisexuales. Como señaló ella, no recibió ninguna llamada de atención en la Escuela Normal, sino que esto ocurrió justo cuando acudió a la escuela secundaria para realizar sus prácticas. Hasta ese momento recibió un trato discriminatorio pues le obligaron a ocultar su corte de cabello. Precisamente cuando la entrevisté ella traía un gorro en la cabeza y me mostró la parte de su cabeza que traía rapada.

Puedo decir también que la estudiante no manifestó algún sentimiento o actitud homofóbica, sino todo lo contrario. Expresó que sería conveniente que las escuelas dejen de obligar a seguir los ideales del “docente modelo”.

“Yo siento que no está bien que me hayan hecho eso porque, la verdad la apariencia no es la que... si le das (ejemplo) como a los alumnos, pero no porque tú estés así ellos quiere decir que ya lo van a hacer. Y no es algo que si yo soy así voy a contagiarles eso, sino que como me dijo mi maestra, me estaban como discriminando sólo por tener un corte de cabello que ni siquiera se veía tan mal. Sólo se veía de este lado rapado. En esta época como que ves ya diferentes... que por un corte de cabello me digan eso si fue como que mal. Porque nunca me había pasado” (Mujer lesbiana, estudiante, 19 años).

Lo más importante de este caso es que la estudiante puede asistir, al menos a la Escuela Normal, de la manera en que guste cortarse o peinarse el cabello. Admito que me hubiera gustado conocer y entrevistar a más estudiantes lesbianas; sin embargo, ella señaló que no conocía a más compañeras con esa orientación sexual.

#### **4.6. Enfrentarse a la heteronormatividad: resistencias en la escuela.**

El profesorado y el estudiantado de docencia no son inmunes a los prejuicios y a la discriminación que existe en la comunidad escolar, más bien son expuestos a las ideas homofóbicas, mismas que puede influir en las prácticas pedagógicas y en las culturas escolares (Ferfolja y Robinson, 2004). No obstante, así como surgen acciones en las que se discrimina a estudiantes y docentes LGBT, también existen acciones de resistencia de estos individuos ante dichas opresiones. Llegados a esta parte del capítulo, es pertinente enunciar que a lo

largo del estudio etnográfico me di cuenta de algunas agencias que tanto estudiantes como docentes manifiestan ante la heteronormatividad en el contexto de la Escuela Normal.

En primera instancia, conocí a un estudiante bisexual que siempre traía su cabello teñido de azul, rosa o morado. Esto implicó muchas llamadas de atención por parte de docentes debido a las prácticas escolares; a pesar de eso, continuó yendo así a la Normal pues sólo se teñía de negro el cabello cuando iba a sus jornadas. Otro aspecto a considerar es su desenvolvimiento en la escuela dado que la comunidad escolar piensa que él es gay debido a que es muy femenino, por lo que él ha respondido lo siguiente sobre su orientación sexual:

“Pues mis maestros [...] notan que yo soy muy diferente a los demás. Pero si hay algunas maestras que si me preguntan que si tengo pareja, y una maestra en especial pensó que yo era gay completamente, pero no, nunca me preguntó y hasta que yo le dije “No maestra, soy bisexual”. Y en eso la maestra se quedó con cara de ¿En serio?. Y dijo: ¿en serio te gustan los dos bandos? Y yo ¡sí!, ¿por qué, no se debe? Y dice: no, te ves muy gay (Hombre bisexual, estudiante, 18 años).

Lo importante de esta experiencia es señalar que “no podemos dejar de cuestionar el papel de los educadores en la deconstrucción del prejuicio, del estigma o de la discriminación o, al contrario, en su conservación” (Dairell-Davi y de Toledo, 2012: p. 124). Por tanto, el sentir del estudiante ayuda a pensar que también ocurren resistencias frente a la construcción social de lo normal. Esto va dando pauta a que la escuela sea incluyente y se generen discusiones en torno a la heteronorma.



En segunda instancia, conocí a una docente que se autodenominó como “heteroflexible<sup>33</sup>”. Desde sus propias palabras indicó que esa categoría significa que una persona es heterosexual, pero que no se niega a tener experiencias sexo-afectivas con personas de su mismo sexo: “yo no estoy negada a nada, que no he tenido la suerte es otra cosa” (Mujer, docente, 44 años). Más aún, ella está consciente también que el contexto en el que se desenvuelve es normalizador:

“En cuanto a sexualidad en México, no han enfrasado en el heterosexismo, es decir, tú por tener genitales de hombre debes de ser hombre y te deben de gustar las mujeres, o sea, así va toda la vida y toda la historia. Y todo está clasificado para hombres y mujeres heterosexuales. Y pues, entonces, las personas que salen de esa norma entran en un conflicto de identidad y tenemos una expresión de la sexualidad enferma, o sea, si no logramos expresar nuestra sexualidad nos sentimos culpables. Nos traumamos” (Mujer heteroflexible, docente, 44 años).

Con base en el planteamiento de la profesora, enfrentarse a la heteronormatividad implica reconocerse como “diferente” frente a los roles impuestos. Y es a partir de esa postura por la cual ella incluye en su programa de estudios sobre sexualidad el tema de la diversidad sexual. La profesora también compartió que ella no cumple con el rol de género impuesto, pues a sus 44 años ella no está casada, no tiene hijos y es feliz con sus diez gatos en casa. Estas acciones me llevan a pensar sobre la capacidad que las personas LGBT

---

<sup>33</sup> A su vez existen otras categorías que generan discusiones en tanto no se adecuan a una orientación sexual o identidad de género específica: queer, bicicleto, género fluido, multisexual, versátil, omnisexual, pansexual, bicurioso, biromántico, humanosexual, homoflexible, yestergay, hasbian, polisexual, etcétera. (Amaro y Álvarez, 2014).

tienen para ser resilientes ante la heteronormatividad. Entiéndase a la resiliencia como la capacidad de superación ante las adversidades (Gómez, 2009).

Para terminar, considero que la sexualidad es un aspecto que no debe quedarse únicamente en lo privado, pues forma parte de la historia y construcción del sujeto: “la sexualidad es estructurante del carácter e inherente al hecho de ser persona” (Bataller, 2005). Permitir que la sexualidad sea “pública” en el sentido de no negar las identidades es un debate y abordaje que está pendiente en la formación inicial en sexualidad para quienes se quieren dedicar a la docencia en educación básica. Así mismo, es una cuestión de reeducación también de los y las formadoras en las Escuelas Normales.

## **Reflexiones finales**

El aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga sus objetivos con una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través de un modelo de aprendizaje transgresor opuesto al fundamentalismo esencialista (Mérida, 2002: p. 25).

Acercarse a la escuela para hacer investigación etnográfica es una oportunidad para transformarse uno mismo y no tanto para transformar al espacio donde se realiza el trabajo de campo. Comprendí durante mi estancia en la institución que lo principal de mi estudio se sustenta en la visibilidad que estoy otorgando a un tema que es pionero en México. Sirvan entonces estas reflexiones finales como una provocación para pensar qué está debiendo el sistema educativo a las personas que han incumplido las maneras de *ser* y *estar* en la escuela de acuerdo a la heteronormatividad.

### **Las aportaciones del estudio a la investigación educativa**

Las aproximaciones que se lograron a partir de este estudio en una escuela formadora de futuros y futuras docentes de educación secundaria permiten comprender las diferentes realidades que viven día con día quienes transgreden las normas sociales que construyen al otro de acuerdo a su orientación sexual e identidad de género.

Sin duda, la escuela es un espacio de lucha y de resistencia ante las opresiones que el sistema patriarcal y androcentrista produce de manera jerárquica,

encauzante y normalizante (Foucault, 2009). Por un lado, dichas resistencias dan pauta para que otras personas tomen esos ejemplos de vida y transgredan la norma para ser, sentirse y asumirse como realmente son. Por otro lado, se perpetúa el silencio de las voces de personas que transitan por estos espacios y que por el contexto en el que se encuentran no es posible ser visualizados y nombrados.

La escuela Normal continúa siendo una institución que reproduce los estereotipos de género y que vigila cada una de las expresiones que van más allá de lo socialmente establecido como masculino o femenino. De tal manera, resulta indispensable transformar esos pensamientos para generar espacios de diálogo y de análisis que permitan el reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela.

Es importante dar visibilidad a cada una de las sexualidades que se manifiestan en las instituciones educativas, por tanto, quienes se desempeñarán como docentes están obligados éticamente a coadyuvar en la prevención y eliminación de la violencia hacia quienes incumplen con la heteronormatividad (Núñez, 2016). En consecuencia, la formación inicial sobre sexualidad no debe quedarse exclusivamente en los aspectos biológicos, sino que es pertinente su abordaje desde las diferentes construcciones sociales e históricas en lugar de continuar en la **enseñanza normalizada de la sexualidad**.

Definitivamente, es preciso enunciar que este sistema hegemónico no sólo es producido por heterosexuales sino que también personas que se asumen como lesbianas, gays, bisexuales o trans pueden reproducir los roles heteronormativos

puesto que los internalizan a lo largo de su vida. En este tenor, es indispensable deconstruir el ideal del **docente como un modelo heteronormativo**.

La construcción social de lo normal y lo patológico (Canguilhem, 1971) continúa siendo parte de la vida cotidiana en la institución pues reproduce los patrones que marcan cómo debe ser y expresarse el personal docente de acuerdo a su género. Denunciar la homofobia, la bifobia, la lesbofobia y la transfobia en la investigación educativa amerita repensar los ideales de la escuela, las posibles funciones de los actores que en ésta se desenvuelven y los objetivos de la educación en general.

### **Algunas limitaciones en el estudio**

Los objetivos de la investigación se alcanzaron en su mayoría y debo señalar que algunos fueron cambiando a lo largo del trabajo de campo; no obstante, considero que se tuvo la limitación de no haber encontrado docentes o estudiantes transgénero<sup>34</sup> y transexuales. Hubiese sido muy interesante dar voz a estas personas que han pasado por la Escuela Normal y que han irrumpido las reglas del género.

Del mismo modo, considero que otra limitación fue el acercamiento a más mujeres lesbianas; el contexto no lo permitió, pero al menos se logró rescatar cómo es la vida estudiantil de una mujer que a sus 19 años se expresa sin miedo

---

<sup>34</sup> Al menos una profesora compartió el caso de una estudiante transgénero que estuvo en la Escuela Normal, pero que desertó debido a que no le permitieron asistir como una mujer. En las entrevistas nadie mencionó a personas transexuales como parte de la población escolar de la Normal.

en este centro educativo y que enfrenta a la vigilancia heteronormativa (Hernández-Rosete y Miscow, 2015) cuando acude a realizar sus prácticas a la escuela secundaria.

### **Investigaciones a futuro y recomendaciones**

Con respecto a las posibles investigaciones *a priori*, considero necesario desarrollar pesquisas en espacios no urbanizados sino en aquellos lugares donde permea todavía más la heteronormatividad. Por una parte, resultaría trascendental rescatar las experiencias que tienen tanto docentes como estudiantes LGBT en escuelas del medio rural e indígena. Incluso, agregar otras categorías de análisis como la etnicidad, la pedagogía *queer*, la performatividad, por mencionar algunas.

Por lo que se refiere a las recomendaciones, sería oportuno el análisis y la reforma de los libros de texto gratuitos en educación básica, así como de los planes de estudio que se enfocan en formación de docentes. El Estado se ha encargado de promulgar leyes que fomentan el respeto a la diversidad sexual como es el Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género; sin embargo, ha dejado atrás la importancia que tienen las escuelas como espacios de sociabilidad y de aprendizaje.

Recordemos que para tener escuelas incluyentes es conveniente reconocer que en estas instituciones existe diversidad de estudiantes, diversidad de docentes y

diversidad de familias (Sánchez, 2009). Educar en y para la diversidad sexual es un reto que el sistema tiene con la ciudadanía.

## Referencias

- Aguilar, J.A. (2010). “¿Cómo es la formación inicial de maestros en educación para la sexualidad en México?” en *Primer Encuentro Nacional de Buenas Prácticas en la promoción de los Derechos Sexuales y Reproductivos*. México: DEMYSEX.
- Alonso, G. y Zurbriggen, R. (2014). “Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica”, en *Educación en Revista*, núm. 1, 2014, pp. 53-69. Revisado 17 de enero de 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031131005>
- Altmann, H. (2013). “Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente” en *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, núm. 13, abr. 2013, pp. 69 – 82. Rio de Janeiro, Brasil: Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.
- Amaro, A. y Álvarez, I. (2014). *Materiales socioeducativos para abordar la diversidad afectivo-sexual en infantil, primaria y secundaria*. Alicante: Centro de Estudios sobre la Mujer - Universidad de Alicante. Revisado el 10 de enero de 2016 en: <http://web.ua.es/es/cem/docencia/cursos-cem-presenciales/cursos-presenciales-2013-14/segundo-cuatrimestre/ii-curso-diversidad-afectivo-sexual-en-la-educacion.html>
- Anzaldúa, J. y Yurén, T. (2011). “La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133. Revisado el 19 de septiembre de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088006>



- Bataller, V. (2005). "Transexualidad, trastornos de la identidad sexual, transgenerismo, transexualidad masculina y femenina ¿de qué estamos hablando?, en Simons, A. (Comp.). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Universidad de Alicante-Laertes.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bimbi, B. (2006). *Educación y Diversidad Sexual*. Buenos Aires: Fundación de Estudios Brasileiros. Revisado 10 de septiembre de 2014 en: <http://enp4.unam.mx/diversidad/Descargas/Educaci%F3n%20y%20Diversidad%20Sexual/educacion%20y%20diversidadsexual.pdf>
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Britzman, D. (2002). "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Mérida, R. (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (1ª ed.). Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- Careaga, G. y Cruz, S. (2004). *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Carrera, M. V., Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2013). Heteronormatividad, cultura y educación. Un análisis a propósito de “XXY”. En *InterseXiones*, 4, pp. 45-76.
- Cervantes, C., Chávez, J.A. y García, I.D. (2016). “¿Es diversa la Universidad? Derechos humanos y homosexualidad”, en Larios, J. y De la Mora, J.M. (Coords.), *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. Colima: Universidad de Colima.
- Cruz, R.J. (2013). “Diversidad sexual y educación superior: retos para la atención y el reconocimiento”, en *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Revisado el 17 de enero de 2015 en:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2463.pdf>
- Dussel, I. (2007) “El curriculum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy”, en *Fascículo Siete de la Colección de Producciones para los Docentes*, Dirección Nacional de Gestión Curricular, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Ferfolja, T. Robinson, K. (2004) “Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teacher educators”, *Teaching Education*, 15:1, pp. 9-25. Revisado el 7 de marzo de 2016 en:  
<http://dx.doi.org/10.1080/1047621042000179961>

- Férriz, J.A. (2005). "Conceptos generales sobre homosexualidad y transexualidad" en Simonis, A. (Comp.), *Educación en la diversidad*. Barcelona: DecideT- Laertes.
- Flores, J. (2010). "La homofobia y las bases biológicas de la diferenciación sexual", en Muñoz, J. (Coord.), *Homofobia, el laberinto de la ignorancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Los anormales* (8va. reimpresión). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, L.J. (1998). Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Naucalpan de Juárez: Pearson Addison Wesley.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada* (1ª ed., 10ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, A.B. (2009a). "Adolescentes lesbianas y gays frente a la homofobia", en Moreno, O. y Puche, L. (Eds.), *Transexualidad, adolescentes y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.

- Gómez, A.B. (2009b). "Adolescentes lesbianas y gays frente a la homofobia", en Pichardo, J.I. (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Hernandez-Rosete, D. y Miscow, N. (2015). "Ser "emo" y estudiar en la Ciudad de México. Entre la violencia de estado y el miedo social a la otredad", en Gómez, N.A. y Pedraza, M.E. (Coords.). *Género. Relaciones de pareja. Violencia en contextos universitarios*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México – ITACA.
- Hernández-Rosete, D., Flores, J. y Echavarría, L. (2011). "Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexo de ciencias naturales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 471 – 488.  
Revisado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n49/v16n49a7.pdf>
- Larios, J. y De la Mora, J.M. (Coords.) (2013). *La diversidad sexual en la escuela secundaria*. Colima: Universidad de Colima.
- Leck, G.M. (2005). "Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas *Barbie* y trajes de ejecutivo en los consejos escolares", en Talburt, S. y Steinberg (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Lizárraga, X. (2012). *Semánticas homosexuales. Reflexiones desde la antropología del comportamiento*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Meyer, E. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Canada: Springer.

- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, J. (2010). "La ciencia hegemónica contemporánea y la homofobia", en Muñoz, J. (Coord.), *Homofobia, laberinto de la ignorancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nieto, J.A. (2013). "Despsiquiatrizar el transgénero", en Moreno, O. y Puche, L. (Eds.), *Transexualidad, adolescentes y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Núñez, G. (2016). *¿Qué es la diversidad sexual?* México: Paidós.
- Peixoto, J.M., Fonseca, L., Almeida, S. y Almeida, L. (2012/septiembre). Escuela y Diversidad Sexual - ¿Qué realidad?, en *Educação em Revista*, 28 (03), 143-158. Revisado 26 de noviembre de 2014 en: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a07v28n03.pdf>
- Pichardo, J.I. (2009) (Ed.). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Piña, J.M. (2011). *Aceptación, Estigma y Discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México: Díaz de Santos.
- Piña, J.M. y Aguayo, H.B. (2015). "Homofobia en estudiantes universitarios de México", en *Región y Sociedad*, Año XXVII, no. 64, septiembre – diciembre 2015, pp. 5 – 35, Hermosillo: El Colegio de Sonora. Revisado el 20 de febrero de 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10241350001>

- Robinson, K. y Ferfolja, T. (2008). "Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 846–858. Revisado el 7 de marzo de 2016 en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07001400>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rofes, E. (2005). "La transgresión y el cuerpo ubicado: el sexo, el género y los profesores varones gays", en Talburt, S. y Steinberg (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo – sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 5° semestre*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales – Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres*. México: Autor.

- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miña y Dávila Editores.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: UPN.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Youth Coalition & COJESS México (mayo, 2012). *1ª Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico*. Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos – Youth Coalition.

## Anexos

### Grupo 1 Estudiantes

Código	Descripción	Especialidad	Lugar y fecha
<b>EN01-ES</b>	Hombre, homosexual (23 años), se considera una persona autoritaria y liberal. Considera que en la ENSM hay mucho “closetero” porque tienen miedo a declararse homosexuales. Le gustan las maletas y las lleva en variedad a la Normal, pero a la secundaria va de traje y con portafolio. Debido a su gusto por las maletas, un profesor le llamó la atención en clase porque son “bolsas de mujer”. Ha observado a través de sus prácticas que hay estudiantes homosexuales en las secundarias y que necesitan apoyo porque son discriminados en la familia. Reconoce que existen otros tipos de discriminación. Ser homosexual no significa usar tacones y peluca. Minimiza el travestismo. No está de acuerdo en que un estudiante homosexual muestre “pluma” en la secundaria pues el docente es un “modelo” a seguir y si no lo hace así, pierde respeto y autoridad. Para él, el homosexual tiene que presentarse muy formal para que la gente pierda los estereotipos de los gays. El travesti debe tener buena apariencia física para que no haga el ridículo.	Física Cuarto semestre	Departamento de Psicopedagogía de la Escuela Normal Superior de México  07 de mayo de 2015
<b>EN02-ES</b>	Hombre, homosexual (22 años), egresó y ahora trabaja como docente de Español. Los planes de estudios de la ENSM ya no son vigentes de acuerdo al contexto actual. La diversidad sexual no es un tema que se aborde o discuta en las asignaturas de sexualidad. La enseñanza de la sexualidad es con un enfoque enciclopedista.	Español Octavo semestre	Café-librería “Voces en Tinta”  09 de mayo de 2015
<b>EN03-ES</b>	Hombre, bisexual (18 años). Le interesó ser maestro por motivación de una profesora. En su clase de Desarrollo de los adolescentes si	Química Segundo semestre	Cubículo de trabajo de la Escuela Normal Superior de México



	<p>abordaron diversidad sexual porque su maestra lo agregó al programa de estudio. Desde pequeño supo que era diferente a los demás y no quiso quedarse en la homosexualidad, así que en la secundaria se declaró bisexual. Critica el hecho de que las personas se tengan que definir por una orientación. Le gusta pintarse el cabello, pero cada vez que va a observación debe pintárselo con un tono oscuro. Considera que no deberían de prohibirle llevar el cabello así porque no es un mal ejemplo para los estudiantes. Si no sabía qué era, no iba a ser nadie en la vida. Los demás pensaron que era homosexual porque es femenino. Le dicen que está confundido.</p>		<p>04 de junio de 2015</p>
<p><b>EN04-ES</b></p>	<p>Mujer, lesbiana (19 años). No conoce a más chicas lesbianas de la Normal. Comenta que no ha recibido discriminación por parte de docentes de la Normal, aunque tampoco es algo que haya expresado en toda la institución. En las escuelas secundarias en donde ha tenido problemas para realizar sus prácticas porque trae un corte de cabello moderno y eso podría ser imitado por los estudiantes, según los docentes de la secundaria. En la Normal, a veces recibe bromas por sus compañeros/as pues le dicen que parece niño por su corte de cabello. Opina que en la Normal probablemente sería más aceptado un chico gay que una chica lesbiana debido a que la mayoría de la población estudiantil son mujeres. La entrevista fue muy corta ya que ella tenía que retirarse y me regaló unos minutos.</p>	<p>Química Tercer Semestre</p>	<p>Cubículo de trabajo de la Escuela Normal Superior de México</p> <p>22 de enero de 2016.</p>

*Grupo 2 Personal Docente*

Código	Descripción	Asignatura (s)	Lugar y fecha
<b>EN01-PD</b>	Mujer, psicóloga UNAM, (40 años). Ha tenido alumnos que son homosexuales y menciona algunos nombres. Considera que los estudiantes deben moderar sus formas de ser para adaptarse a las normas sociales. Debe guiar el proceso para que no sean “locas” y tengan una convivencia común. Tienen que modificar sus actitudes por bien propio para que sean más aceptados.	Atención Educativa a Adolescentes en Situaciones de Riesgo	Coordinación de la Especialidad en Psicología Educativa 10 de diciembre de 2015.
<b>EN02-PD</b>	Mujer, psicóloga UNAM, (44 años). Se define como heteroflexible. Está consciente de la heteronormatividad que impera en México y el mundo. Ha apoyado casos de estudiantes que son discriminados por docentes por el hecho de ser homosexuales. De tal manera que, debido a que no está casada ni tiene hijos, los demás académicos dicen que es lesbiana. Ella argumenta que eso es debido a la homofobia de la Normal. Los planes de estudios están “mancos” porque ya no van con el contexto social y cultural actual del país. La enseñanza de la sexualidad es biologicista y genital. Comenta que en las escuelas secundarias algunos estudiantes han “nalgueado” a los practicantes. Los estudiantes no defienden sus derechos por miedo a las consecuencias que tengan con los docentes. Los estudiantes no están preparados para atender a la diversidad sexual porque ni siquiera ellos conocen bien su sexualidad. Enseñó a un alumno a maquillarse. A pesar de su apertura, ha tenido que obligar a los alumnos a ir acordes a las reglas de las secundarias.	Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad	Departamento de Psicopedagogía - ENSM 13 de mayo de 2015.

	Comenta el caso de una chica transgénero que no le permitieron seguir sus estudios en la Normal y que no se tituló (hace 15 años aproximadamente).		
<b>EN03-PD</b>	Hombre, homosexual (57 años), pedagogo UNAM, 27 años de servicio en la ENSM. Comenta que el enfoque de la enseñanza de la sexualidad es biologicista, aunque con algunos tintes de psicología. Organiza los cursos de sexualidad que se imparten en periodos intersemestrales. Se asume como homosexual, pero sostiene que dentro del aula no debe ser amanerado porque es un modelo a seguir, y lo mismo deben hacer los estudiantes que son femeninos y las estudiantes que son masculinas. No se puede parar como Miss Colombia en el salón de clases. Debe tener cuidado con su apariencia. Se deben seguir las normas institucionales para no confundir a los adolescentes en las secundarias. Tuvo una pareja de alumnas lesbianas. Pide aparecer como Alicia en la entrevista ya que Alicia Machado fue Miss Universo.	1. Seminario de Temas Selectos de Historia de Pedagogía y Educación 2. Planeación de la Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes 3. Organiza los cursos Intersemestrales de sexualidad	Explanada principal de la Escuela Normal Superior de México  14 de mayo de 2015
<b>EN04-PD</b>	Hombre, 65 años aproximadamente, psicólogo educativo UNAM. La entrevista fue corta. Sus respuestas son muy formales. Menciona que abordan a la sexualidad de manera holística, a través de autores como Master, Johnson, Gaby Vargas y Jordi Rosado. Los estudiantes deben ser muy cautelosos con los adolescentes porque aún no deciden su preferencia sexual. Los casos de discriminación que se dan son de manera muy implícita, a través de la exclusión en los trabajos escolares o al no hablar a las	Desarrollo de los adolescentes II Crecimiento y Sexualidad	Sala de maestros. 21 de mayo de 2015.

	<p>personas con identidades o preferencias diferentes. La discriminación hacia docentes no heterosexuales es menor que entre los estudiantes. La preferencia sexual es un problema educativo, que tiene que ver con la familia por las maneras de pensar y de actuar. Yo observo que el profesor está nervioso y le garantizo la preservación de su identidad como informante.</p>		
<b>EN05-PD</b>	<p>Hombre (60 años aproximadamente), psicólogo UNAM, es la segunda vez que intento entrevistarle, muy prepotente. Argumenta que no tiene derecho de discriminar a nadie. No acepta mi perspectiva metodológica porque piensa que se deben de tener casos comprobables sobre homosexualidad en la Normal. No se debe propagar la homosexualidad. Para él hay alumnos "normales" y hay homosexuales. Si un estudiante pide orientación sobre su sexualidad hay que llevarlo con un especialista (doctor, médico). La sexualidad no se debe discutir ni cuestionar, solo aceptarla.</p>	<p>Desarrollo de los adolescentes II Crecimiento y Sexualidad</p>	<p>Sala de maestros de la Escuela Normal Superior de México</p> <p>21 de mayo de 2015</p>
<b>EN06-PD</b>	<p>Hombre, psicólogo UNAM (63 años). Le tocó estar presente en la lucha para que las especialidades de Psicología Educativa y Pedagogía se mantuvieran en los planes de estudios de la ENSM. Cuenta cómo es que la asignatura de Educación de la sexualidad humana se incorpora como optativa en la especialidad de Biología, ya que así lo permitió la SEP. Hasta hace 5 años los docentes de esa materia eran médicos. La enseñanza de la sexualidad no solo ha estado a cargo de psicólogos sino también de ingenieros y abogados, ya que</p>	<p>Educación de la sexualidad humana</p>	<p>Consultorio de Psicología</p> <p>21 de mayo de 2015</p>

	<p>deben cubrir cierto número de horas. Comparte sus experiencias como docente y su relación afectiva con un estudiante que falleció a causa de VIH-Sida. También comenta el caso de un estudiante travesti y trabajador sexual. en el primero caso, cuando los profesores se enteran le piden al maestro que alerte a la comunidad educativa por el caso de VIH-Sida. El enfoque de la enseñanza sobre sexualidad es más informativo que formativo. Abre la posibilidad a sus estudiantes de que en su práctica educativa o profesional se encuentren con alumnos que provienen de familias homoparentales o lesboparentales. No ha observado alianzas entre estudiantes homosexuales o lesbianas. Solo amistades, pero que no llegan al activismo.</p>		
--	--	--	--

*Grupo 3 Autoridades educativas*

<i>Código</i>	<i>Descripción</i>	<i>Lugar y fecha</i>
<b>EN01-PA</b>	<p>Mujer, psicóloga educativa ENSM (40 años), considera que en la Normal no hay situaciones de exclusión. Se considera muy abierta y respetuosa. Sin embargo, siempre recomienda a sus estudiantes que sean muy cuidadosos en las relaciones que tienen con los adolescentes de secundaria. Existe para ellos un compromiso ético, moral y social que tendrían que respetar en el proceso de formación del adolescente, es decir, no intervenir en su identidad. Ha tenido alumnas lesbianas. También ha tenido alumnos homosexuales, en particular uno, debía estar pendiente para que madurara y no causara conflicto en las secundarias. Le llama amanerado y expresivo. Asegura que las materias que están en el plan de estudios son suficientes para que los normalistas sepan sobre diversidad sexual y puedan atender problemáticas. Comenta que el profesorado es diverso en términos de diversidad sexual.</p>	<p>Departamento de Psicopedagogía                      13 de mayo de 2015</p>

<b>EN02-PA</b>	Mujer, profesora normalista (60 años). Considera que es somero el abordaje de la sexualidad en los planes de estudio. Relaciona a la diversidad sexual con las subculturas urbanas. Sustenta que la conducta en las escuelas se atiende a través del <i>Marco de Convivencia</i> y que por lo tanto, los normalistas deben conocerlo para no caer en algún problema institucional. Por su propio beneficio, los estudiantes no deben de ser extravagantes en las secundarias. Como servidora pública no debe discriminar porque estaría adquiriendo una sanción por violar las leyes. Describe el caso de un estudiante homosexual que acusó a la ENSM de haberle discriminado. No hay ningún problema en que los estudiantes tengan “ciertas tendencias sexuales” diferentes, solo deben acatar las reglas de las escuelas secundarias porque allá son ordenes de los directivos y de los padres de familia. Ubica a docentes no heterosexuales en Psicología y Pedagogía.	Subdirección Académica  22 de mayo de 2015
<b>EN03-PA</b>	Mujer, Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa (Cinvestav) y Matemática por la UNAM. 53 años. Centra su discurso en el “acoso” hacia las mujeres, es decir, alumnas acosadas por sus profesores en la ENSM. Narra la experiencia de una asesorada que tuvo que someterse a una operación debido a la violencia que sufrió por parte de su pareja. Habla de los docentes homosexuales que conoció y que conoce. Dice que algunos murieron de SIDA. Propone la categoría de “contención” para el trabajo docente. Reflexiona sobre el poder en las interacciones de la Normal. Describe una experiencia en la que un profesor la presenta como transexual ante su madre. Ella habla de que la piensan como una persona dual, ya que es una mujer, profesora de matemáticas y es jefa de investigación. Agrega que existe una invisibilización de las lesbianas en las estudiantes y docentes.	Departamento de Investigación y Experimentación Educativa  3 de junio de 2015

### Familias de códigos

Familia	Códigos (pueden repetirse)
El docente como modelo heteronormativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dejar de ser homosexual/lesbiana/bisexual para ser maestro/a</li> <li>• El hombre debe ser masculino/la mujer debe ser femenina</li> <li>• Guardar apariencia para no desequilibrar al adolescente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miedo a expresar la sexualidad</li> <li>• Normalizar el cuerpo</li> <li>• Plumofobia</li> <li>• Respetar las normas sociales y de convivencia</li> </ul>
La diversidad sexual como otredad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterocentrismo: la preferencia sexual "diferente"</li> <li>• La "preferencia sexual" se decide</li> <li>• La categorización de la sexualidad</li> <li>• La sexualidad no se discute</li> <li>• La tolerancia frente a la diversidad sexual}</li> <li>• Cumplir las leyes de no discriminación</li> <li>• Homosexualidad como tendencia</li> <li>• Homosexualidad y VIH-SIDA</li> <li>• Invisibilidad de las lesbianas</li> </ul>
La diversidad sexual en la Escuela Normal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defender a estudiantes homosexuales y lesbianas</li> <li>• Enfrentarse a la heteronormatividad</li> <li>• Inexistencia de colectivos LGBT</li> <li>• Miedo a expresar la sexualidad</li> <li>• Necesidad de abordar a la diversidad sexual en las escuelas</li> <li>• Prácticas sexuales y efectivas en la ENSM</li> </ul>
<b>La diversidad sexual en los programas de estudio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incongruencia espacio - temporal de los programas de sexualidad</li> <li>• Invisibilidad de la diversidad sexual en los programas de estudio</li> <li>• La sexualidad no se discute</li> <li>• Necesidad de abordar a la diversidad sexual en las escuelas</li> <li>• Necesidad de actualizar los programas de estudios en sexualidad</li> <li>• Enfoque biologicista de la sexualidad</li> </ul>
<b>La enseñanza normalizada de la sexualidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordaje de la diversidad sexual en los programas de estudio</li> <li>• Enfoque enciclopédico de la sexualidad</li> <li>• Enfoque biologicista de la sexualidad</li> <li>• Homosexualidad como anormalidad/enfermedad/patología</li> <li>• No propagar la homosexualidad</li> <li>• La contención</li> <li>• Respetar normas sociales y de convivencia</li> <li>• No desequilibrar o influir en los adolescentes</li> <li>• Plumofobia</li> </ul>

<b>Los practicantes en escuelas secundarias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acoso de adolescentes a practicantes gays</li><li>• Búsqueda de la identidad</li><li>• Dejar de ser homosexual/bisexual/lesbiana para ser maestro/a</li><li>• Guardar apariencia para no desequilibrar</li><li>• Barreras para ingresar a observaciones y prácticas en las secundarias</li></ul>
<b>Situaciones de homo-lesbo-bi-trans-fobia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Defender a estudiantes homosexuales y lesbianas</li><li>• Homofobia de docentes a estudiantes</li><li>• Homofobia entre docentes</li><li>• Homofobia entre estudiantes</li><li>• Homofobia internalizada: los closeteros</li><li>• Homofobia internalizada: no autoaceptación</li><li>• Homofobia internalizada: no soy trans</li><li>• Homofobia y heterosexualidad</li><li>• Ser bisexual: romper doblemente la moral</li><li>• Ser trans en la ENSM</li><li>• Cumplir las leyes de no discriminación</li><li>• Invisibilidad de las lesbianas</li><li>• Violencia de género</li></ul>