

## ESTUDIANTES GAYS Y DOCENTES DE BACHILLERATO. DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE EXCLUSIÓN FRENTE A LA HOMOSEXUALIDAD

### GAY STUDENTS AND HIGH SCHOOL TEACHERS. SPEECHES AND EXCLUSION PRACTICES AGAINST HOMOSEXUALITY

Enrique Bautista Rojas<sup>1</sup>

*Maestrante en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México – México*

[kique\\_pedagogo.unam@hotmail.com](mailto:kique_pedagogo.unam@hotmail.com)

**Resumen:** En el trabajo se analiza, desde el punto de vista de un grupo de estudiantes gays, las actitudes y discursos de docentes de bachillerato frente a la homosexualidad. La investigación es de tipo cualitativo interpretativo realizada mediante e-entrevistas y cuestionarios vía correo electrónico con una muestra de nueve varones de 18 años de la Ciudad de México y el área metropolitana. El marco teórico se sustenta en la pedagogía crítica y los estudios de la diversidad sexual desde los cuales se reconoce a la escuela como una institución que tiende a la normalización de los diferentes agentes educativos y la exclusión de quienes son considerados diferentes como son los estudiantes gays. Con base en el trabajo empírico se construyeron tres categorías: a) mensajes docentes sobre la masculinidad y la homosexualidad, b) actitudes docentes frente a la homosexualidad y c) el abordaje de la diversidad sexual en las aulas. En las conclusiones se reflexiona sobre el papel de los docentes en la generación de experiencias que promuevan la aceptación y el respeto a la sexodiversidad en la escuela y lo social.

**Palabras clave:** *discriminación, docentes de bachillerato, estudiantes, exclusión, homosexualidad.*

**Abstract:** In this work we analyze the attitudes and speeches of high school teachers against homosexuality from the point of view of a group of gay students. It is an interpretive qualitative research carried out through e-interviews and email questionnaires. with a sample of nine 18-year-old students from Mexico City and the metropolitan area. The theoretical framework is based on critical pedagogy and studies of sexual diversity, from which we recognize school as an institution that tends to normalize the different educational agents and the exclusion of those who are considered different, as is the case of gay students. From empirical work we build three categories: a) teachers' messages on masculinity and homosexuality, b) teachers' attitudes in the face of homosexuality and c) the approach to sexual diversity in classrooms. In the conclusion, we reflect on the role of teachers in the generation of experiences that promote acceptance and respect for sexodiversity in school and society.

**Keywords:** *discrimination, high school teachers, students, exclusion, homosexuality.*

Orcid<sup>1</sup>: 0000-0003-1596-4534

Recibido: 13.09.2022

Aceptado: 09.02.2023

## 1. Introducción

La escuela, como institución destinada a la educación formal (Crespillo, 2010), tiene un papel notable en el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en los sujetos escolarizados. La intención de esta socialización es desarrollar seres sociales a partir de procesos planificados, delimitados (temporal y especialmente), reglamentados y sistematizados. Empero, en el análisis de las instituciones educativas se ha reconocido su labor en la reproducción de las relaciones de poder resultado de los intereses vigentes en una sociedad (Torres, 1998; Maceira, 2005). Lara y Ochoa (2007) y Cornejo (2010) argumentan que la escuela tiende a la reproducción de estereotipos y estigmas frente a quienes son considerados como diferentes, y crea mecanismos para ordenar, clasificar, reproducir y mantener las diferencias, distinciones y desigualdades. Con esto se perpetúan formas de exclusión social como el sexismo, el racismo, el clasismo, la homofobia, entre otras (Sánchez, 2014; Catalán, 2017). Como sostiene Acevedo (2020), las escuelas no han sido configuradas para aceptar a la diversidad y, por el contrario, despliegan disposiciones que clasifican y seleccionan a los diferentes agentes educativos (estudiantes, docentes, directivos y otros) para colocarlos en un sitio u otro.

En lo tocante a esta investigación, y como afirma Maceira (2005, p. 189), “la educación tiende a ser más bien sexista”, con lo cual los discursos institucionales que se inscriben en la línea de la tolerancia y la corrección política no necesariamente se trasladan a la vida cotidiana en las aulas. Los valores y principios declarados que apuntan a la construcción de sociedades equitativas, incluyentes, respetuosas y que favorecen el desarrollo pleno e integral de cada sujeto no se materializan, sino que siguen presentes creencias y actitudes en contra de aquellos que no se ajustan a la heterosexualidad obligatoria, ni al modelo de masculinidad esperado.

En México desde ya hace algunas décadas se han emprendido diferentes acciones encaminadas a una mayor aceptación y respeto de la diversidad sexual. Aunque se han logrado avances significativos en algunos ámbitos –matrimonio igualitario en algunas entidades, una ley contra la discriminación, entre otras– esto no se ha traducido necesariamente en prácticas y mensajes más positivos. Aunado a ello, hay que subrayar, como advierten Ramírez y Cardona (2020), que hablar de diversidad sexual en el ámbito escolar ha provocado distintas tensiones entre quienes consideran que es necesario incorporar prácticas, temas y mensajes que favorezcan el respeto a la diversidad sexual, y quienes estiman que esto debe quedarse fuera de las aulas por ser algo personal que no compete a los demás. Esta actitud se traduce en la idea de que

“[l]a diversidad sexual y de género no es incumbencia de la escuela; en el aula se tienen estudiantes, la responsabilidad docente es desarrollar los temas del currículo” (p. 73). Sumado a esto último, hay quienes se posicionan en la idea de que existe una supuesta “ideología de género” desde la cual se está “reclutando” a niñas, niños y adolescentes (NNA) dentro de la comunidad LGBT+. Aunque en México las reacciones de este tipo aún no son generalizadas, hay simpatizantes que han encontrado en las redes sociodigitales un nicho para exponer sus opiniones, y se han manifestado para impedir la aprobación de leyes a favor de la identidad de género o la educación sexual en las escuelas. Con lo anterior, más que reflejarse una verdadera preocupación por las infancias y adolescencias, lo que se pretende es mantener un régimen donde la heteronorma siga generando relaciones de dominación y desigualdad.

En este entramado, es necesario mirar el papel de los docentes frente a la diversidad sexual. Su rol es relevante en el espacio escolar como agentes a quienes se les ha concedido una determinada autoridad y cuentan con un saber epistemológicamente validado. Para Astudillo y Faúndez (2021), estos pueden tener un doble papel a este respecto: por un lado, como promotores del respeto a la diversidad sexual y a la expresión de las diversas identidades sexogénicas con mayor libertad y seguridad; aunque, por otro lado, también pueden obstaculizar el desarrollo de los sujetos sexodiversos al hacer cumplir la norma de género.

Con estas coordenadas, el presente trabajo analiza las actitudes y discursos de docentes de bachillerato frente a la homosexualidad, desde el punto de vista de un grupo de estudiantes gays. El planteamiento de recuperar los testimonios de estos y no directamente las respuestas de los docentes se debe a la intención de explorar la forma en que estos varones construyen significados alrededor de las prácticas docentes y la manera en que estas impactan en sus identidades y subjetividades. Al ser los destinatarios de los discursos y acciones, el interés estuvo centrado en mirar cómo interpretan esto, sus opiniones y posiciones. Con esto no se niega la relevancia que tienen las palabras de los propios docentes, pero se plantea sustancial escuchar las voces de quienes por han sido silenciados o cuyas historias no son contempladas.

## **2. Marco de referencia**

De acuerdo con la interpretación foucaultiana, la escuela es un dispositivo que enseña, disciplina y norma la construcción de sujetos (Foucault, 2002) –en este caso de estudiantes–, de acuerdo con ciertos lineamientos socialmente definidos bajo las concepciones heteronormativas. Como proponen Warner y Berlant (2002), la heteronormatividad se compone de “[a]quellas instituciones, estructuras de

comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad– sino también que sea privilegiada” (p. 230). En esta normalización se despliegan una serie de verdades como constructos sociales ahistorizados (Bourdieu, 2017) sobre el ser y deber de los saberes, pensares, estares y sentires (Bonino, 2003). Bourdieu (2017) plantea que a través de la “dominación masculina” se establece un orden que produce estructuras sexuales objetivas y cognitivas que dan existencia y sentido de naturalidad al dominio de los hombres y a la sumisión de las mujeres. Como régimen compulsivo, la heteronorma establece relaciones jerarquizadas y desiguales entre los sujetos para lograr que hombres y mujeres se conviertan en seres normalizados y encajen en modelos que se han construido alrededor de ello, o al menos acercarlos a esto. Para ello, hay una disposición de diversos métodos pedagógicos para vigilar y hacer que se cumplan dichas normas y, a la vez, castigar a quienes no las practiquen.

Concretamente hablando de la escuela, como ya se decía, esta tiene como tarea sustancial normalizar a los sujetos que pasan por ella. Como transmisora de cultura entre generaciones (Durkheim, 2013), influye en aspectos individuales y colectivos que se entretajan en una forma particular de “deber ser” permeada por la heteronormatividad. De ahí que preste particular atención al cumplimiento de las normas y la eliminación o sometimiento de lo que es evaluado como una desviación. Los estudiantes se ven inmersos en un armazón en el cual el género y las relaciones de poder son preponderantes en la construcción del ser hombre o ser mujer. La sexualidad de los agentes educativos no pasa inadvertida y permanentemente está en la mira de quienes actúan como policías de género, tanto de los demás como de sí mismos –pues terminan siendo dominados por el ordenamiento sexual–. Aunque socialmente no se reconoce que NNA son sujetos sexuales, se les educa para constituirse de determinado modo unívoco: hombres masculinos heterosexuales y mujeres femeninas heterosexuales. La escuela actúa de manera paradójica al exigir que las manifestaciones de sexualidad queden fuera, pero, a la vez, orientar la forma en que esta debe vivirse (Catalán, 2017; Diniz et al., 2010), ya sea a través de la enseñanza formal de temas o en las interacciones informales que ocurren al interior.

En gran medida, esta reproducción del orden de género se da de manera “invisible” mediante el “currículo oculto”. Este se compone de procesos intangibles, pero no “inocentes” (Walton, 2005) que tienen lugar en la escuela, que no forman parte del proyecto educativo formal, pero que están permeados por aspectos sociales y culturales legitimados e inmersos en prácticas e interacciones cotidianas, y que

impactan los agentes educativos. Pehlivanli–Kadayifci (2019) sostiene que este currículo está oculto porque hay un acuerdo social para no ver ciertas formas de exclusión, subordinación y jerarquización que otorga el poder a unos sobre otros. Empero, no se trata de una planificación “conspirativa” del colectivo docente, sino que su trasfondo es más amplio al ubicarse en lo social (Torres, 1998). Con este reconocimiento, la neutralidad y objetividad de la escuela queda en entredicho, pues es espacio de presiones y conflictos que contribuyen a esta dominación.

Dentro de estos mecanismos se ubica a la “pedagogía de la sexualidad” (Costa et al., 2009; Torres, 2009; Felipe y Toaldo, 2009; Rocha, 2015), la cual consiste en la implementación de estrategias (definir para mujeres y hombres espacios, delimitar actividades deportivas y recreativas, asignar uniformes diferenciados, entre otros) cuya intención es legitimar determinadas identidades, prácticas y comportamiento, a la par que marginar y excluir otros. Con esto se busca disciplinar, aprobar y corregir los cuerpos que pasan por la escuela. Desde esta pedagogía, los cuerpos, comportamientos y expresiones deben acatar códigos morales y estéticos vinculados a las prescripciones de género. El cuerpo y voz deben mostrarse correctamente y sin ambigüedades pues, de lo contrario, se estaría trasgrediendo la norma.

Específicamente hablando de los varones, la masculinidad se ha posicionado como lo más valioso, en detrimento de las mujeres y la feminidad. Esta, de acuerdo con Cruz (2018), se refiere a los “rasgos, actitudes y comportamientos que la ideología de género atribuye a los hombres, a los significados asociados con la virilidad o a la categoría que, dentro de los estudios de género, representa la dominación masculina” (p. 171). Bonino (2003) sostiene que en la construcción de las subjetividades masculinas coinciden tres factores: la masculinidad hegemónica<sup>1</sup>, el contexto masculinizante y el sujeto en proceso de masculinización. Por su parte, Núñez (2007) emplea la noción de “pedagogía de la masculinidad” como designación de los mecanismos para “hacer hombres”, es decir, el “conjunto de prácticas que tienen el cuerpo como *locus* principal. El objetivo es que se abandone la sensibilidad propia y se desarrolle otra que se despliegue en gestos y actitudes de hombre” (p. 243). Si un varón se acerca más al modelo de masculinidad masculina y se aleja de la feminidad se percibe como un “hombre de verdad”, lo que se traduce en la trilogía de prestigio: hombre-masculinidad-heterosexualidad (Núñez, 2015).

---

<sup>1</sup> Para Connell (2003) la masculinidad hegemónica es “aquella que en la práctica legitima el patriarcado, garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres, e indudablemente de otros hombres” (p. 50).

Pese a la uniformidad de lo anterior, es innegable que cada estudiante varón, en lo particular, significa y vive de formas distintas los esquemas tradicionales del ser hombre y ser masculino. Algunos tienen una vivencia interna e individual respecto de su género –es decir, una identidad sexual que no corresponde con las prescripciones de la heteronormatividad–, pero además, pueden tener una orientación sexual no heterosexual manifestada a través de la atracción erótica y afectiva por otros varones. Cuando un estudiante varón se aleja del modelo de masculinidad descrito y/o declara una orientación sexual homosexual (lo cual en algunos casos ocurre en los años que corresponden al bachillerato), esto representa un punto de quiebre que amenaza el orden normativo en las instituciones educativas, pues se subvierte lo que tradicionalmente es esperado y el “formato” que escolarmente está validado.

Las escuelas muchas veces no están preparadas para recibir y atender a estos estudiantes, ni tienen preocupación por contar con las herramientas necesarias. Por el contrario, algunas tienden a reproducir actitudes y valores que preservan el orden normativo, convirtiendo a quienes son distintos en “objetos” de rechazo y odio. A este respecto, Anzaldúa y Yurén (2011) mencionan que “[l]a escuela se pronuncia, así, como homologadora de las diferencias; y para cumplir con tal propósito debe aplicar la disciplina, debe corregir. La sanción normalizadora se ejerce como un mecanismo de igualación, de supresión de la diferencia que supuestamente tolera” (p. 102).

A través de la “pedagogía de la sexualidad” se busca mantener la normalidad como un orden que niega la diferencia y la reprime. Se muestra a los demás lo que es legítimo, y se espera que los cuerpos e identidades se sometan a la disciplina escolar y encarnen los mandatos heteronormativos (Catalán, 2017). Quienes no cumplan con esto, estarán en la mira y recibirán castigos a fin de corregir sus conductas. Esto a través de violencia física, verbal, psicológica, simbólica, entre otras. Pero, también, mediante el silencio, el cual es una forma de invisibilización de las agresiones y una manera de mantener el orden institucional. Con esto deja claro que ciertas cosas –se les deshumaniza– no son aceptables en la escuela y que, por el contrario, la violencia contra los varones gays es tolerada (Catalán, 2017; Baruch et al., 2017).

En otros tiempos, la homosexualidad y una expresión de género evaluada como “atípica” eran motivos de expulsión de la escuela por faltas a la moral y la decencia. Actualmente, y ante las leyes y derechos que lo impiden, se implementan microviolencias (actos imperceptibles y normalizados que se ejercen contra las personas a fin de controlar y abusar del poder), provocando que sean los propios

estudiantes quienes opten por abandonar la institución o logrando que asuman una posición subordinada y silenciosa.

## **2.1. Docentes frente a la diversidad sexual**

El papel de los docentes es crucial para que todos los estudiantes, en general, incluidos los estudiantes gays, en lo particular, logren aprendizajes y desarrollen capacidades para favorecer su formación integral. Aunque las concepciones alrededor de estos agentes educativos han cambiado y ahora se les ubica como guías, facilitadores, gestores del aprendizaje, entre otros títulos, ciertamente su papel y autoridad (tanto epistémica como en su rol) continúan teniendo una presencia notable en las aulas. Hay que recordar que, pese a los cambios más recientes, la escuela es una institución altamente jerarquizada y vertical. Ocurre que en las aulas las relaciones de poder son desiguales y se concibe que hay quienes dominan el conocimiento, mientras que otros no lo tienen (Espinoza y Rodríguez, 2020). Las creencias de los docentes, como sujetos y no solo desde su rol escolar, se ven reflejadas no únicamente en las interacciones informales con los estudiantes –aquellas que se dan en los pasillos, entre clases, en las conversaciones en los patios– sino también en las actividades y prácticas que tienen lugar en el aula (Suárez y Villegas, 2015). Diversas razones pueden vincularse con esto, como la formación inicial –formal o en la práctica–, la cultura organizacional de las instituciones escolares, pero, también las percepciones y juicios propios que, como sujetos, tienen los docentes. Sus normas y valores se entremezclan y transfieren al ejercicio profesional.

Bajo la perspectiva adoptada, se comprende que la figura del docente es clave para que se logre el proceso pedagógico descrito. Es él quien, como profesor-juez está autorizado para hacer “reinar la universalidad de lo normativo” (Foucault, 2002, p. 312). A través de sus enseñanzas contribuye a la reproducción de la heteronormatividad e instruye para que esto sea visible en el cuerpo, los gestos, los comportamientos, las conductas y las actitudes. Los mensajes docentes conllevan la autoridad que tienen. No se trata de pares en condiciones similares, sino que proviene de sujetos a los cuales se les ha conferido cierto ejercicio del poder y, desde esa posición, califican y emiten valoraciones. Como jueces clasifican y juzgan a los estudiantes y proceden –aplican la ley– contra quienes salen de la norma. Sucede, como describen Espinoza y Rodríguez (2020), que, en algunas instituciones educativas, “no [se] desalientan ni sancionan las prácticas de exclusión y discriminación de los académicos hacia sus alumnos, especialmente a aquellos que forman parte de

minorías sociales vulnerables, como los estudiantes LGBT+” (p. 12). Por el contrario, se solapa y anima la ejecución de acciones bajo la justificación de que son para educar y disciplinar. Estas actitudes revictimizan a quienes sufren agresiones por parte de sus pares al validar y legitimar las agresiones, dejando claro a quienes son víctimas que deben corregir-se y evitar provocar –según esta lógica– a los demás. Así, se refuerzan los discursos de odio contra lo sexualmente diverso y se propicia que se acoman violencias contra quienes no se ajustan a la heterosexualidad obligatoria.

Con lo anterior, la trayectoria escolar y personal de los estudiantes gays no solo se ve atravesada por las decisiones personales, sino también por las de los docentes y la institución en su conjunto. Estos pueden obstaculizar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes a través de prácticas y discursos que les afectan, no solo en lo emocional o subjetivo, sino también como estudiantes en el sentido formal de la expresión. La educación, como derecho humano fundamental, se ve comprometido para quienes que no se ajustan a la heteronormatividad (Espinoza y Rodríguez, 2020).

### 3. Diseño de la investigación

Se ubica esta investigación en el paradigma cualitativo interpretativo. Este se centra en la práctica real y situada en la cual interactúan participantes e investigador en un proceso reflexivo, ya que una de las principales características de esta paradigma es la intención por “captar el sentido que las personas dan a sus actos, sus ideas y al mundo que les rodea” (Delgado, 2010, p. 199). Para ello, se otorga particular relevancia a lo que dicen los informantes, tal y como lo dicen, a partir de sus experiencias, interacciones, emociones, pensamientos, ideas, creencias, etcétera. Por su parte, el enfoque interpretativo implica desentrañar aquello que no está a simple vista, no solamente quedarse en lo observable o inmediato. Como advierte Piña (2002, p.10), “[s]i una investigación se queda en el plano de lo aparente o fenomínico, entonces está descuidando el estudio de la parte esencial, eso que no se ve pero que existe en el interior de las cosas o de los acontecimientos”. Aunado a ello, y como se ha descrito, se asume una postura crítica al reconocer que el conocimiento y la escuela no es neutral, sino que está mediada por dinámicas sociales (Ricoy, 2006).

La muestra estuvo compuesta –sin ánimos estadísticos– por nueve adolescentes. Las características de inclusión fueron: varones, de orientación homosexual y el autoetiquetamiento como gays –sin considerar de manera particular su expresión de género o el semestre que cursaban–, estudiantes de EMS en instituciones de la Ciudad de México o el área metropolitana. Se empleó una invitación en redes sociodigitales y la estrategia de “bola de nieve”. Originalmente el rango de edad contemplado era de

15 a 18 años; sin embargo, dadas las dificultades para obtener el consentimiento informado de los padres/madres/tutores de los menores de edad (–18 años en México), la muestra final estuvo compuesta por sujetos de 18 años, los cuales dieron su consentimiento de manera libre. Al momento del acercamiento todos los informantes estaban cursando el último semestre de bachillerato. Optar por estudiantes de este rango de edad se estimó crucial pues es un grupo etario poco considerado en las investigaciones en México en temas de educación y de diversidad sexual.

El trabajo empírico se desarrolló en el año 2021 en el contexto de confinamiento por Covid-19. La realización se dio a través de medios digitales mediante las técnicas de e-entrevistas y cuestionarios vía correo electrónico. Hinojosa (2012) afirma que el uso de estrategias como estas en la investigación educativa ha permitido el acercamiento a las identidades y subjetividades de los sujetos que participan en el hecho educativo, la forma en que la estructura social y escolar impacta en los agentes educativos, y, a la vez, cómo estos participan en la construcción social de la realidad. Además, se emplean como portavoz de sujetos y grupos que, en ocasiones, quedan al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El “corpus” se compuso de 5 entrevistas (Matiz, Alex, Yayo, David, Patricio) y 4 cuestionarios (Dans, Crosby, Mickey, Diego) –los nombres son ficticios–. Los datos obtenidos fueron tratados a través del análisis del discurso, desde el cual se reconoce que este no es solo un conjunto de oraciones, sino que contienen intencionalidades, significados y una estructuración acerca de los hechos. Su análisis permite dar cuenta de los usos para la producción y reproducción de la dominación mediante mecanismos que buscan la persuasión, la legitimación o la manipulación. Van Dijk (2003) postula que en el análisis del discurso se asume una posición cuestionadora de la realidad enmarcada en los mensajes orales y escritos: “se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (p. 144). De ahí que quien realiza el análisis toma una posición explícita con el fin de descubrir y descifrar, pero, a la vez, poner en entredicho la posición dominante del discurso. El analista formula planteamientos que permiten comprender la desigualdad, la exclusión social u otros problemas sociales asociados al uso de poder, en este caso alrededor del género y la orientación sexual.

#### **4. Resultados y discusión**

Con base en el tratamiento de los datos, las tres categorías que emergieron a partir de las respuestas de los informantes son: a) mensajes docentes sobre la

masculinidad y la homosexualidad, b) actitudes docentes frente a la homosexualidad y c) el abordaje de la diversidad sexual en las aulas.

#### **4.1. Mensajes docentes sobre la masculinidad y la homosexualidad**

Dentro de esta categoría se ubicaron los discursos y enseñanzas por parte de los docentes. En este tipo de mensajes resalta la delimitación entre el deber ser y no-ser que corresponde a los varones y aquellos que no son considerados o evaluados como tales. En algunas respuestas se muestra cómo la masculinidad masculina –no cualquiera, sino la que cumple con ciertos modelos y roles de acuerdo con las prescripciones de género– es contrastada para marcar límites claros. Uno de estas demarcaciones se vincula con la presentación en lo público. Se estima que existen formas propias de los varones que se asocian con una vestimenta de determinados colores, específicamente. La manta rosa y azul que simbólicamente se usa en la asignación del género en el nacimiento se amplía a otras formas en las que se mantiene dicho color para distinguir a los hombres de quienes no lo son. Una de las enseñanzas escolares sostiene aquello que no-debe portar un hombre. En palabras<sup>2</sup> de uno de los informantes: “El [maestro] del primer año de matemáticas sí de pronto ahí decía, este, sus pensamientos de que “el hombre no debería llevar rosa”, que a él no se le hacía normal eso, pero de que lo tenía que aceptar” (Matiz).

Como se afirma, un color es asociado con la normalidad a la cual escapan quienes que no lo usan o portan. Se aprecia un miedo a aquello que es socialmente valorado como femenino. Con esto se alude a lo crucial que es alejarse de lo que no corresponde al género asignado como parte de la construcción de la masculinidad. El correlato de esta afirmación es la idea de que los varones que portan prendas rosas, concretamente, no están dentro de lo que se estima deseable y, por tanto, su condición como hombre es puesta en duda. Si bien no hay una manifestación explícita de la homosexualidad o los varones gays, implícitamente se expresan formas que corresponden a quienes no son evaluados como varones por no citarse adecuadamente. En contraste, y en un discurso de aparente aceptación, se menciona la idea de aunque es algo con lo que no se está de acuerdo se debe respetar.

---

<sup>2</sup> Con el fin de conservar las palabras tal cual fueron expresadas por los informantes, en las narrativas que se presentan no se hicieron modificaciones, salvo en los casos donde se considero conveniente para mejorar la comprensión. Por ello es posible identificar errores en la redacción, sintaxis, etcétera. Ello no resta su valor en la comprensión del problema.

La opinión de otro informante enfatiza que no son solo los docentes varones quienes emiten estos mensajes. La afirmación que continúa coloca en el espacio educativo la idea de los “hombres de verdad” y algunas características que estos deben cumplir. De acuerdo con su respuesta:

Los profesores hombres que yo tuve al menos nunca hicieron algún comentario acerca de cómo debía de ser los estudiantes hombres de CCH<sup>3</sup>. Sin embargo tuve una profesora en primer semestre la cual hacía comentarios que los hombres debían complacer a las mujeres solamente y que esos eran los verdaderos hombres, llegando a menospreciar a la comunidad y diciendo que no valían (Dans).

Como sucede en los relatos de esta categoría, implícita y explícitamente se alude a la homosexualidad a partir de su contraste, en términos relacionales, con un modelo de masculinidad tradicional. La respuesta constata algunos atributos asociados a quienes sí son considerados como “hombres verdaderos”, en este caso concreto descritos como quienes satisfacen a las mujeres. No hay una caracterización clara de este “complacer”, pero sí se deja claro que únicamente se debe hacer con cierto grupo de personas. Aunque se insinúa el reconocimiento de que los varones de la comunidad LGBT+ también son hombres, no son colocados en el mismo nivel que los primeros. Hay una apreciación en la cual a estos se les resta su valía. El asunto no queda ahí, pues la prescripción docente apunta a que es necesario menospreciarlos, es decir, manifestar odio o aversión de manera abierta y clara contra quienes se escapan de este modelo de “hombres de verdad”. Un aspecto que destaca de las respuestas previas es que ambos discursos docentes son ubicados en los primeros grados de EMS. Este posicionamiento intenta dejar claro desde el inicio de este nivel educativo que hay cosas que están permitidas y otras no. Que existen dos mundos en los cuales pueden ubicarse a los varones y que el cumplimiento de ciertos atributos –como el uso de un color de ropa o el “complacer” solo a las mujeres– es necesario para pertenecer al que está por encima. En tanto, quienes no cumplen con ello son subordinados. Una respuesta más que se inscribe en esta línea es la siguiente, la cual reafirma la declaración de que existen varones que deben ser colocados por debajo de los demás debido a su orientación o expresión de género. Como expresó uno de los informantes:

Nuestro profesor de lógica siempre decía que los raritos junto a los discapacitados no tenían un intelecto superior y que se enfocaban más en cosas femeninas y a la hora de que hagan algo de fuerza o así no lo harían porque no tienen fuerza y

---

<sup>3</sup> En algunas respuestas se mantienen los nombres o iniciales de las escuelas, pero se omitieron los números de identificación o ubicaciones según las recomendaciones éticas.

pedirían a otro hombre que lo hiciera y fomentaba la homofobia diciendo que primero los atiendan a ustedes que son hombres de verdad después a los demás (Crosby).

En este testimonio se postula de nuevo la existencia de "hombres de verdad", los cuales son colocados por encima de quienes no lo son. Además de las características antes mencionadas, a los varones gays –adjetivados como "raritos"– se les asocia con otras como un intelecto inferior, equiparándolos con personas con alguna discapacidad. Además del mensaje capacitista que hay en esta respuesta y la discriminación hacia estas personas, hay referencias a la inferiorización de estos varones y la consigna, casi como obligación, de que merecen un trato desigual. En contraste, los evaluados como verdaderos hombres deben tener prerrogativas y gozar de los privilegios asociados a la masculinidad, como ser atendidos en primera instancia o que sus necesidades sean satisfechas antes que las de los demás o sin importar las de los otros. En la narrativa además se expresa una visión estereotipada alrededor de la homosexualidad al ubicarla como débil –físicamente, aunque también intelectualmente–. Además, existe el supuesto de que todos los varones heterosexuales son corporalmente fuertes y pueden desempeñar tareas en las cuales se demanda fuerza, dureza y potencia. En contraste, la asociación de la homosexualidad está encaminada hacia lo femenino y la consideración de que todos estos varones tienen una preferencia hacia ello. Al demarcarse lo masculino y lo no-masculino, la homosexualidad es coligada con la debilidad, las emociones, la falta de capacidades, entre otras características similares. Hay un vínculo entre homosexualidad y feminidad, ambas colocadas por debajo de la masculinidad, lo cual da cuenta de la misoginia que hay en esta mirada. No es un escenario compuesto por mujeres y hombres, sino por hombres y quienes no son considerados como tales en donde se ubica a mujeres y homosexuales.

Un espacio donde también se ubicaron este tipo de mensajes son las actividades deportivas obligatorias y extracurriculares. Específicamente, uno de los informantes comentó: "Yo me acuerdo que algunos 'coaches' de deportes, así de las actividades extracurriculares, sí eran un poquito de 'es que no sean niñitas'" (Alex). En estas actividades –"considerada[s] particularmente susceptible[s] a la reproducción de valores sexistas y homo/lesbo/bi/transfóbicos" (Astudillo y Faúndez, 2021, p. 22) – los varones pueden mostrar características como fuerza, valor, arrojo, velocidad, entereza, perseverancia, desprecio al dolor propio y ajeno. Son sitios en los cuales los mensajes docentes –o de los entrenadores en este caso– reafirman la idea de que existen comportamientos que no son deseables como mostrar debilidad; así, los

ejercicios deportivos se vuelven pruebas para medir la aptitud y el desempeño, pero también la virilidad (Viveros, 2002). La consigna de “no ser niñita” es una amenaza para indicar a los estudiantes que deben esforzarse para no ser catalogados como tales. El no mostrar un desempeño adecuado acarrea consigo el riesgo de ser ubicado como “niñita”, algo que sin duda marca la subjetividad de algunos varones. Y aunque en algunos casos estas actividades representan riesgos, todo se realiza en nombre de la masculinidad (Cruz, 2006).

#### **4.2. Actitudes docentes frente a la homosexualidad**

La segunda categoría se compone de acciones y comportamientos de los docentes. A diferencia de la anterior, en este caso se trata de reacciones o prácticas, ya no solo mensajes, en las que es posible identificar una evaluación desfavorable hacia los varones gays u homosexuales. Un primer aspecto a resaltar es que la mayoría de los informantes comentaron haber conocido de esto a través de terceros (amigos, pares, conocidos), pero no directamente. Es decir, ninguno dijo haber vivido este tipo de tratos. En palabras de un informante: “No considero que halla un trato especial o al menos no fue en mi caso, sin embargo he escuchado de otros compañeros que a veces se sienten un tanto menospreciados u ofendidos” (Mickey). Otro de los estudiantes apuntó: “En mi caso no, pero conocí a un compañero que realmente se sintió muy mal después de que uno de sus profesores le haya llamado de una forma despectiva gracias [debido] a su orientación sexual” (Diego). Aunque los actos no hayan sido cometidos contra los informantes, no significa que no tengan impacto en quienes se enteran de esto. Es una estrategia pedagógica no solo con un sentido correctivo, sino preventivo, al mostrar lo que sucede a quienes traspasan la norma sexual, ya sean gays o heterosexuales.

Las anteriores respuestas aluden a expresiones verbales de desprecio u ofensa contra los estudiantes gays, generando que se sientan mal o incómodos. Un aspecto que llama la atención en ambos casos es la alusión a que son los estudiantes quienes “se sienten” ofendidos o maltratados. En parte, esto deposita en los sujetos la responsabilidad ante las ofensas o agravios bajo la idea de que son ellos quienes pueden gestionar el efecto negativo de las agresiones y decidir si les afecta o no y si las siente como algo real o no. Se les responsabiliza y se exenta a quienes ejercen los actos al no considerar la intención que estos conllevan, sino solo la percepción de quien es agraviado. Lo anterior también podría vincularse con el tipo de acciones referidas. En la segunda respuesta se hace mención de formas verbales despectivas asociadas a la orientación sexual. El que se traten de mensajes y no actos físicos

parece restar la importancia de los mismos y, con ello, se evalúan que no merecen una particular apreciación ya que no generan huellas palpables.

Como parte de las consecuencias reportadas está la exhibición pública. La siguiente respuesta no es muy específica, pero da pistas acerca de la forma en que los varones gays son expuestos en el aula. En la escuela tradicional el pasar al frente a un estudiante tiene como intención el castigo por ser mal estudiante, por tener un comportamiento inadecuado o por no lograr los aprendizajes esperados. No es una estrategia para el reconocimiento –aunque también lo puede ser en ocasiones– sino para evidenciar que se ha cometido una falta. El que los estudiantes gays sean colocados en la palestra, en un sitio donde todos pueden volcar las miradas, genera un impacto notable; emociones como vergüenza, miedo desconciertos pueden estar presentes. Son expuestos a manera de delincuentes que han cometido alguna falta o seres que pueden resultar extraños y que hay que mostrar a los demás para el entretenimiento y la burla. Como lo manifestó uno de los informantes:

Dentro de la administración y la planta docente existen personas homofóbicas, que te pueden exponer frente a el grupo de manera horrible y sobre todo no se les dice nada a ellos, si te encuentras a profesores así creo que si podrias tener desventajas... A veces si se ve muy marcado como son los profesores respecto a los alumnos gay ya que los hacen a un lado o simplemente los discriminan (Dans).

La exhibición pública también funciona como un acto para dar cuenta de sí. Aunque la escuela no tolera estas presencias y busca que permanezcan en silencio, ambivalentemente procura que sean identificables y que no pasen inadvertidas. Se intenta tener en la mira a los disidentes sexuales para vigilarles y actuar de manera pronta ante la menor provocación. Así, los estudiantes son puestos en un sitio en el cual deben dejar claro qué son –se les deshumaniza–.

En una respuestas más también es posible observar un efecto concreto que afecta directamente la trayectoria escolar de los estudiantes gays, pero en lo personal: la reprobación o enviarlos a exámenes extraordinarios. Esto es, que se les reprueba en un asignatura y se les aplica un examen único en el cual está de por medio su calificación y aprobación. Si ya en sí esta situación suele ser estresante para cualquier estudiante, lo es más para quienes son sometidos a dicha práctica únicamente por la valoración docente a su orientación o expresión de género. A decir de uno de los informantes: "si se han sabido casos en donde maestros mandan a extraordinario a alumnos que no son normales o son "raritos" y lo peor es que reprenden a quien los defiendan" (Crosby, comillas del original).

Anteriormente, la expulsión era una medida empleada contra los estudiantes que no se ajustaban a la norma sexual en la escuela. Se les impedía el acceso a la educación acusándoles de faltas a la moral o a las reglas escolares, muchas veces sin una causa clara, sino simplemente por decirse o mostrarse gays en las escuelas –o haber sido acusados de ello–. Actualmente esto ya no es posible y ningún estudiante puede ser limitado para estudiar; no obstante, hay otros mecanismos para desterrarlos. Mediante la reprobación –atribuida al propio sujeto por ser mal estudiante, más que al docente por su prejuicio– se busca “limpiar” a la escuela de presencias no deseadas. Los sujetos son evidenciados como malos estudiantes, lo cual es asociado a su orientación. Desde una interpretación goffmaniana (Goffman, 2006), se establece un vínculo indisociable entre un aspecto y otro: ser gay es ser malo.

Por otro lado, la narrativa de este informante hace patente el hecho de que las actitudes docentes no solo se enfocan o tienen por objetivo a los estudiantes sexodiversos, sino también a quienes muestran apoyo o se alían a ellos para combatir el trato injusto. El mensaje que se entrevé en estas acciones de represión apunta a que el respeto a la diversidad sexual es algo que no debe defenderse y, por el contrario, hay que sumarse del lado de quienes la atacan u odian. El que existan consecuencias reflejadas en las calificaciones genera que ciertos estudiantes decidan no manifestar apoyo, pues esta asociación les conlleva efectos no deseados. A otros niveles, esto genera el aislamiento o exclusión de los estudiantes gays para evitar el contagio del estigma (Goffman, 2006), es decir, que se insunue que también son homosexuales.

#### **4.3. El abordaje de la diversidad sexual en las aulas**

Al cuestionar a los informantes sobre este punto, la mayoría comentó que no estudiaron de manera formal temas vinculados a la diversidad sexual. Entre las principales razones argüidas por ellos están la apertura de los docentes, por un lado, y el hecho de que el tratamiento está mediado por el currículo escolar, por otro. En cuanto al primer punto, algunos informantes señalaron que entre los docentes hay cerrazón ante la temática. Como sugirió uno de ellos: “Considero que no hay esta apertura por parte de los profesores para hablar de estos temas ya que los consideran delicados y difíciles de tratar” (Dans). Más allá de su rol como docentes, existen posicionamientos y características personales que afectan la forma en que ciertas cuestiones se abordan o no en el aula. Una de ellas tiene que ver con la edad. A decir de los informantes, esto determina sí tienen apertura o no. Uno de ellos expresó: “algunos sí y algunos no [tienen apertura], yo creo que los que son mayores de edad, sí, yo creo que se les impone [limita] hablar de eso” (Matiz). Hay que recalcar que si bien

no todos los docentes mayores rehúyen a temas como la sexualidad o diversidad sexual (como se vio en las categorías previas), sí lo hacen desde una mirada en particular que resulta contraproducente o restrictiva (Britzman, 2005), pero, además, que promueve actitudes negativas que chocan con las ideas de los estudiantes.

Si bien la respuesta previa ubica a la edad como un factor determinante, también se hallaron opiniones que proponen que esto no ocurre así. Particularmente, uno de los estudiantes expresó: “aún los maestros más viejos y algunos jóvenes tienen ideas aún de misoginia y homofobia” (Crosby). Esto sugiere que dentro de los docentes jóvenes existen quienes tienen concepciones negativas hacia la homosexualidad. No hay algo que inherentemente haga que quienes tienen una menor edad sean respetuosos o tolerantes. Hay posicionamientos que dan cuenta de la existencia de estas ideas entre las generaciones recientes.

La siguiente justificación para no abordar estos temas es el hecho de que no están incorporados en el currículo o que existen asignaturas en las cuales sí es posible hablar de ello, pero en otras no. Primordialmente se ubicó a las materias vinculadas a las humanidades y ciencias sociales como propicias para esto. Fuera de estos espacios no se concibe la posibilidad de que se hagan ciertas referencias al respecto. Esto se ejemplifica en la siguiente respuesta:

En el taller de lectura, redacción, no me acuerdo de qué más de textos, y en psicología que fue una materia que lleve este último año que cursé. Y no me acuerdo en cuál otra, pero sí, o sea, sí lo llegamos a tocar (Yayo).

Aunado a lo anterior, como sugiere la siguiente respuesta, se asume, de algún modo, que los docentes que imparten dichas asignaturas tienen disponibilidad –como supuesto desde los informantes– y apertura para hablar del tema, aunque en lo concreto no lo hayan hecho.

La mayoría creo que no [tenían disponibilidad]. Tal vez había alguno que otro, por ejemplo, pues en lengua española, literatura, incluso ética que a lo mejor sí hubieran estado dispuestos a hablarlo, pero pues, como el tema nunca surgió, no tenía que ver con el temario del curso, nunca se habló (David).

Como denota lo expresado, además de estar mediado por su inclusión o no en el temario, el abordaje de estas cuestiones se da si “surge” o no. Con esto se alude a que si bien algunos tópicos pueden estudiarse pese a no estar explícitamente incluidos, esto se da cuando emergen de los propios temas de manera colateral o si se dan situaciones en las cuales esto puede ser abordado. El que no “surja” el tema de la diversidad sexual puede deberse a diversos motivos: porque es muy lejano al

contenido de la sesión, porque no hay tiempo para profundizar al respecto o porque no hay la suficiente confianza para poder expresarse en el grupo. Esto se relaciona con dinámicas del aula donde no se dan las condiciones en las cuales el tema pueda colocarse sobre la mesa sin señalamientos o descalificaciones, o donde no se cuente con certeza de que las dudas serán despejadas o, al menos, escuchadas. Permanecer en silencio es algo que han aprendido los sujetos sexodiversos en su trayectoria escolar. Y, para los demás, existe la prescripción de que hay "cosas" que no se deben preguntar, pues, inclusive, pueden generar sospechas que más vale no despertar.

Con base en su experiencia, algunos informantes declararon que en ciertas asignaturas sí se tocó el tema. Esto constata lo dicho acerca de que algunos espacios curriculares son propicios para este abordaje y otros no. Empero, la manera en que se dio este acercamiento tiene ciertas particularidades. Yendo por partes, uno de los informantes mencionó: "en psicología nada más recuerdo que nos habló sobre el tema la profesora, o sea, como nos los expresó y ya, o sea, fue como tocar el tema de, pero no realmente hicimos como una actividad en específico" (Yayo). De lo dicho destaca cómo el tratamiento se hizo de una forma horizontal y desde una mirada externa. "Tocar el tema" es una prerrogativa exclusiva de la docente: es ella quien tiene la autoridad de elegir cómo acercarse el tema, qué puntos específicos comentar y de qué manera hacerlo. Lo anterior descarta la participación de los propios estudiantes sexodiversos. Sus palabras y experiencias no resultan significativas al hablar del tema. Es una voz adulta autorizada y epistémicamente considerada competente para hacerlo. Otra de las narrativas se inscribe en esta línea del abordaje superficial y ubicado en ciertos espacios curriculares. Al hablar de este tema, un participante dijo:

Nosotros llevamos en primero y segundo semestre orientación, y bueno, quinto y sexto también, pero en quinto y sexto es como pues orientación vocacional, y pues, currículum y cosas así. Y en primero y segundo sí es como de sexualidad, identidad politécnica, y cosas así y si en segundo sí llevamos un poco de eso. No nos metimos a fondo, pero sí un poco... eran como nada más de lecturas y responder preguntas y así. Nunca fue alguna como de, algo didáctico o así, no (Patricio).

A semejanza de la respuesta previa, esta corrobora un abordaje superficial del tema y la idea de que existe un saber legitimado que se ubica en lecturas/textos de los cuales hay que extraer el conocimiento. La experiencia de los propios sujetos no es tomada en cuenta y, en contraste, la figura docente es quien diseña y propone las preguntas que deben ser contestadas con base en los textos de estudio. Las dudas y cuestionamientos son instalados por quien posee la autoridad en el aula y sobre eso se determina qué es aquello que debe conocerse y qué no. En las dos respuestas aparece

la mención a lo poco relevante que fue este abordaje en el aula. Son vagos los recuerdos que se refieren al respecto. Esto puede deberse al paso del tiempo, pero también a la posibilidad de que no haya sido algo significativo, tanto didácticamente como en el abordaje del tema. Esto llama la atención, además, por el hecho de que se trata de una temática que involucra a los informantes. Y si para ellos no tuvo una resonancia en particular, quizá para los demás estudiantes mucho menos.

En uno de los casos se halló la evasión del abordaje de manera tácita. Esto se aprecia en el siguiente fragmento de una de las entrevistas:

E: ¿Alguna vez vieron algún tema en clase acerca de diversidad sexual?

M: No creo. No, incluso cuando una vez hicimos debates, la profesora nos dijo que evadiéramos, nos dio ciertos temas y nos dijo que los evadiéramos, pero no porque no quisiera hablar de ellos, sino porque se le hacen temas que ya son muy repetitivos entonces que no tiene caso hablar. Y ya le iba a decir que estaba mal, pero dije no, no le digas nada (risa), tienes que pasar la materia (risa) (Matiz).

Como se aprecia en la conversación, existen decisiones escolares que no están en manos de los estudiantes. Y aunque la estrategia del debate es benéfica en el desarrollo de diferentes capacidades y habilidades, existen disposiciones autorizadas por la figura docente que limitan o restringen los acercamientos, como lo es al tema de diversidad sexual. Más allá de ubicarse en una posición crítica y apuntar a la idea de que los derechos de la comunidad LGBTQ+ han sido vulnerados pese a que tendrían que aplicarse sin distinción alguna –no se deben debatir o consultar, sino garantizar–, existe un discurso que apunta a la idea de que es un asunto repetitivo. Ciertamente el tema de la diversidad sexual se ha posicionado en diferentes escenarios, ya sea de un polo u otro, generando diversas reacciones. No obstante, desde la perspectiva docente pareciera que no hay asuntos sobre los cuales haya que seguir reflexionando. El mensaje, además de apuntar a la idea de que la diversidad sexual es algo de lo que no se debe hablar en el aula, reproduce una imagen en la cual no existen problemas a los que continúan enfrentándose los sujetos sexodiversos.

Un aspecto más a notar en la respuesta es la posición que ocupan ciertos sujetos en la jerarquía del aula. Los docentes, quienes poseen el saber y autoridad epistémica y escolar, son los que pueden tomar decisiones unilaterales y favorecer ciertas participaciones, pero restringir otras. Ante ello, quienes se ubican en lo más bajo de la jerarquía poco o nada pueden hacer frente a estas limitaciones, sobre todo, porque la relación se encuentra mediada por la asignación de una calificación. De este modo,

aprobar en la escuela de género implica no poner sobre la mesa ciertos temas y acatar las disposiciones de las voces que dictan de qué es correcto o no hablar en las aulas.

## 5. Comentarios finales

A partir de lo presentado, es posible reconocer que los docentes, al ser quienes ostentan el discurso pedagógico, de diversas formas imponen normas que regulan las relaciones en el aula, pero también otras que se extienden más allá. Participan en la construcción del género de manera activa buscando las adaptaciones necesarias (Subirats y Brunet, 1999) acordes con las prescripciones de la masculinidad y la heteronormatividad. flores (2008) plantea que una implicación que tiene esta última es la construcción de un conocimiento hegemónico desde el cual se establece ciertas jerarquías y modos que no posibilitan reconocer otras existencias que no se ajustan a ella. Asimismo, implica un tipo de relación entre los sujetos y este conocimiento, el cual no puede ser cuestionado y, por el contrario, debe ser introyectado.

En este trabajo no fue de interés establecer correlaciones entre los discursos y prácticas de los docentes con variables como el sexo o la edad. No obstante, y como se apreció en las narrativas de los informantes, algunas de estas aparecieron vinculadas a los docentes que manifestaron rechazo ante la sexodiversidad. Aunque, cabe subrayar, no se identificaron como determinantes. Dado que la muestra no es representativa, ni se planteó como objetivo directo, no es posible establecer alguna conjetura al respecto. Lo que sí parece claro es que existe un entramado de diversos factores y aspectos que se entremezclan en la experiencia de ser docente y que se imprimen en las prácticas y mensajes. Creencias, prejuicios personales e ideas que han sido heredadas de los propios procesos de socialización de los docentes –tanto como agentes educativos como sujetos– tienen presencia en lo que transmiten y despliegan frente a sus estudiantes. Hay que reconocer –sin ánimos de justificación–, como postula González (2015), que, en gran medida, algunos docentes han sido formados restrictivamente –a través de la prohibición, una enseñanza basada en los peligros y las advertencias– en asuntos vinculados a la sexualidad, tanto en lo personal como en las propias instituciones formadoras. En sus mensajes y prácticas acarrearán esto.

Las narrativas de los informantes apuntan hacia manifestaciones claras de rechazo o castigo a lo sexodiverso –exposición pública, reprobación, términos peyorativos–, pero también la presencia de discursos y prácticas donde implícitamente se sigue apuntando a una evaluación negativa de la homosexualidad y los varones gays. Con esto, además, se reproducen las creencias erróneas que se sustentan en un saber religioso, moralizante y medicalizante. Además, en las concepciones docentes existen

confusiones entre orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Esta última adquiere particular vigilancia en la escuela. Más allá de la orientación en sí misma, se cuida y procura que los varones no muestren comportamientos que no corresponden con lo esperado.

A la par de la presencia de los discursos y mensajes de rechazo y odio, está la falta de reconocimiento de lo sexodiverso en los programas de estudio y en las actividades escolares. De una forma u otra, se busca dejar fuera esto. Se trata de una construcción de jerarquías donde ciertas voces no siempre pueden estar presentes o hacerse visibles. Expresar cierta orientación sexual o identidad de género es un privilegio que solo tienen algunos, aquellos que están acordes con la matriz heteronormativa donde el encadenamiento entre sexo, género y orientación sexual es consistente.

Hay que agregar, como afirma Briztman (2005), que, aunque muchos docentes son conscientes de que es importante que los estudiantes participen en las clases y sus voces sean incluidas, a menudo esto no sucede. Inclusive, no todos están preparados para responder las dudas y otros prefieren evadir u omitir ciertos temas a fin de no generar situaciones en las que no se sienten cómodos. Las creencias particulares de los docente se posicionan por encima de su enseñanza, en detrimento de los intereses de los estudiantes. Con esto se niegan, además, los derechos de los estos en cuanto a la libertad de expresión y la no discriminación.

Las narrativas antes presentadas también dan cuenta de los efectos académicos y personales que traen consigo el odio y rechazo. La violencia se expresa de diferentes modos para dejar claro que ciertas presencias no son deseadas ni esperadas y es mejor que se mantengan al margen. El que no se hayan reportado una cantidad numerosa de situaciones de discriminación y agresiones por parte de los docentes contra los estudiantes gays no significa que se tengan que desestimar o minimizar las que sí fueron reportadas. Es crucial seguir cuestionando el hecho de que en las instituciones de EMS estos actos tienen presencia, pues afectan a estudiantes que no están conformes con la norma sexual, pero, también, a quienes han construido o intentan apostar por una masculinidad alejada de lo tradicional.

Antes de concluir, es menester plantear que, si bien se ha mostrado a la escuela como una institución que reproduce procesos de exclusión y que tienden a la normalización de sus agentes, también es crucial observarla como un referente en la deconstrucción de las prescripciones de género. Las instituciones educativas pueden funcionar como espacios con diversas posibilidades para que los sujetos LGBT+ puedan realizarse de una forma más plena y segura e, incluso, como refugios y

espacios de supervivencia. En ello, el papel de los docentes es decisivo para generar experiencias de aprendizaje desde las cuales se movilicen y generen conocimientos encaminados al respeto. Son ellos quienes, en ocasiones, autorizan o no la aceptación pues su valoración es relevante en el contexto escolar. Frente a esto hay que aceptar que no todos los docentes cuentan con la formación para hablar del tema o acercarse a las problemáticas de violencias de género por OSIEGCS (orientación sexual, identidad y expresión de género, y características sexuales) sexodiversa. De ahí que sea necesario favorecer ejercicios formativos continuos que les permita tener las herramientas para transformar sus prácticas y transitar hacia un ejercicio docente y pedagógico más crítico. Además, el trabajo docente tendrá que apuntar a una revisión del rol en el aula, no solo como trasmisores de conocimientos, sino desde una concepción y convicción de que su labor puede ser crucial para revertir las violencias y crear ambientes escolares y sociales más respetuosos de la diversidad.

## 6. Referencias

- Acevedo, C. (2020). *Percepciones sociales de estudiantes y docentes frente a las prácticas pedagógicas de inclusión homosexual, en un entorno educativo universitario* [Tesis Magister en educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia].
- Anzaldúa, J. y Yurén, T. (2011). La diversidad en la escuela. *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 88-113. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.133.27907>
- Astudillo, P. y Faúndez, R. (2021). Una aceptación silenciosa: actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(142), 1-27. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5907/2723>
- Baruch, R., Pérez, R., Valencia J. y Rojas, A. (2017). *2a Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*. Coalición de Organizaciones contra el Bullying por Orientación Sexual, Identidad o Expresión de Género en México.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Bourdieu, P. (2017[1998]). *La dominación masculina*. Barcelona, España, Anagrama.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt y S. Steinberg (eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 55-75). Barcelona, España, Graó.

- Catalán, M. (2017). "Docentes Abriendo las Puertas del Clóset". *Narrativas de resistencias y apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en profesores homosexuales/lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas* [Tesis Magíster, Universidad de Chile, Chile].
- Connell, R. W. (2003[1995]). *Masculinidades*. PUEG, México, UNAM.
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última década*, (32), 173-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100010>
- Costa, P., Soares, G. y Martins, F. (2009). A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar, en R. Junqueira (coord.), *Diversidade sexual na educação* (pp. 183-211). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía magna*, 5, 257-261. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391527.pdf>
- Cruz, S. (2018). Masculinidades. En H. Moreno y E. Alcántara, *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 2* (pp. 169-182). CIEG, UNAM.
- Delgado, G. (2010). Conocerte en la acción y el intercambio, en N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coord.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 197-216). CEIICH, México, UNAM.
- Diniz, M., Nogueira, P. y Aparecida, S. (2010). *Gênero e sexualidade na formação docente para a diversidade*. Fazendo Gênero. [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278340688\\_ARQUIVO\\_fgtextocompletomodelo.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278340688_ARQUIVO_fgtextocompletomodelo.pdf)
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona, España, Península.
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (1), 1-11. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475>
- Espinoza, M. y Rodríguez, J. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 7-29. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Felipe, J. y Toaldo, A. (2009). Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil, en R. Junqueira (coord.), *Diversidade sexual na educação* (pp. 141-157). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18), 14-21. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>
- Foucault, M. (2002 [1975]). *Vigilar y castigar*. Madrid, España, Siglo XXI.
- Goffman, E. (2006 [1970]). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- González, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>
- Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v3i5.562](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.562)
- Lara, F. y Ochoa, A. (2007). *Análisis del acceso de las y los jóvenes a los servicios de salud y educación en la región metropolitana*. Ciudad de México, México, Conapred.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior. *La ventana*. 3(21), 187-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402107>
- Núñez, G. (2007). *Masculinidad e intimidación*. México, UNAM, El Colegio de Sonora y Porrúa.
- Núñez, G. (2015). *Sexo entre varones, poder y resistencia en el campo sexual*. PUEG, UNAM y El Colegio de Sonora.
- Pehlivanli-Kadayifci, E. (2019). Exploring the hidden curriculum of gender in engineering education: A case of an engineering faculty in Turkey. *International Journal of Engineering Education*, 35(4), 1194-1205.
- Piña, J. M. (2002). Introducción. En J. M. Piña y C. Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos* (pp. 9-23). México, CESU, UNAM y Plaza y Valdés Editores.
- Ramírez, F. y Cardona, J. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 13(2), 59-81. <https://doi.org/10.15332/25005421.6143>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

- Rocha, C. (2015). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas de educación*, 21(1), 47-75. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/663>
- Sánchez, A. (2014). Estudiantes y violencias en el espacio escolar universitario, en M. A. Trejo (coord.), *Investigación Educativa III y IV* (pp. 540-547). México, FES Acatlán.
- Suárez, L. y Villegas, T. (2015). *Las opiniones docentes respecto de la diversidad de comportamientos de género y sus manifestaciones en el aula de clase grado cuarto de la Institución educativa Byron Gaviria* [Trabajo de grado para optar por el título de licenciadas en pedagogía infantil, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia]
- Subirats, M. y Brunet, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 189-224). Centro de Estudios sobre la Universidad, PUEG, UNAM y Colegio de la Paz Vizcaínas, México, Paidós.
- Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Íconos*, (35), 31-42. <https://doi.org/10.17141/iconos.35.2009.381>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid, España, Morata.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona, España, Gedisa.
- Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores*. CES, Universidad Nacional de Colombia, Fundación Ford y Profamilia Colombia.
- Walton, G. (2005). The hidden curriculum in schools: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth. *Alternate Routes*, 21, 18-39. <https://www.alternateroutes.ca/index.php/ar/article/view/20362>
- Warner, M y Berlant, L. (2002). Sexo en público, en M. Rafael (ed.), *Sexualidades transgresoras* (pp. 229-257). Barcelona, España, Icaria.

**Cómo referenciar este artículo/How to reference this article (\*):**

Bautista Rojas, E. (2023). Estudiantes gays y docentes de bachillerato. discursos y prácticas de exclusión frente a la homosexualidad. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 6, 196-219, doi: 10.6018/iqual.538981

Bautista Rojas, E. (2023). Estudiantes gays y docentes de bachillerato. discursos y prácticas de exclusión frente a la homosexualidad. [gay students and high school teachers. speeches and exclusion practices against homosexuality]. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 6, 196-219, doi: 10.6018/iqual.538981

(\*). Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT; proyecto: Estudiantes, género y violencias en la UNAM: prácticas subjetivas de masculinidad, diversidad y juventud (IN305922).