



Violencia escolar contra estudiantes **LGBT** en México



**D.R. © COMISIÓN NACIONAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS**

Periférico Sur 3469, esquina Luis Cabrera,
colonia San Jerónimo Lídice, C.P. 10200,
Ciudad de México.

Diseño de portada: Irene Vázquez del Mercado

Formación de interiores: Carlos Acevedo R.

Área emisora: 1VG/CAR

Edición: diciembre, 2020

ISBN: EN TRÁMITE

Impreso en México



Violencia escolar contra estudiantes **LGBT** **en México**

Andrea Avilez Ortega

Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual, A.C.

Lázaro Mauricio Ayala Torres

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)

(COORDINADORES)



México, 2020





Contenido

INTRODUCCIÓN	9
PARTE I. SITUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR A ESTUDIANTES LGBT EN MÉXICO	19
Capítulo 1. La investigación educativa sobre diversidad sexual en México: avances y perspectivas	21
Introducción	21
1. ¿Qué se ha investigado en México con respecto a la diversidad sexual en las instituciones educativas de nivel secundaria?	22
2. ¿Cuál es el avance que se tiene en nivel de educación medio superior con respecto a la diversidad sexual?	25
3. La diversidad sexual como objeto de análisis en instituciones de educación superior en México	26
4. A manera de cierre, ¿cuáles son los avances y los retos para el reconocimiento de la diversidad sexual en las instituciones educativas?	31
Referencias	32
Capítulo 2. <i>Bullying</i> homofóbico o violencia estructural hacia las personas LGBT	37
1. La homofobia en la universidad	38
2. <i>Bullying</i>	42
3. La política de reconocimiento	46

Conclusiones	48
Bibliografía	49

PARTE II. DIAGNÓSTICOS DE VIOLENCIA ESCOLAR SITUACIONALES A ESTUDIANTES LGBT EN MÉXICO **51**

Capítulo 1. Aproximaciones a la violencia sexual y escolar dirigida a estudiantes LGBTTTI en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco	53
1. Introducción	53
2. Elementos institucionales que mantienen y promueven la violencia de género	58
3. Violencia LGBTTTI-fóbica interpersonal	61
4. Algunas reflexiones a modo de conclusión	68
Referencias	70

Capítulo 2. Entre el deber ser y la disidencia sexual. Prácticas de exclusión entre estudiantes de educación básica en Puebla	73
1. Introducción	74
2. Las relaciones sexo-afectivas	78
3. Las relaciones de género en el CECsur	85
4. Consideraciones finales	91
Referencias bibliográficas	92

PARTE III. LA AUSENCIA DE CONTENIDO DE GÉNERO Y DE DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y EN CURRÍCULA ESCOLAR **95**

Capítulo 1. La inclusión de contenidos sobre diversidad sexual en secundaria; desafío para el profesorado y la comunidad escolar	97
1. Las violencias como actos regulatorios	98
2. La llegada de la diversidad sexual a los contenidos oficiales	98
3. La experiencia docente	102
4. El profesorado que vive desde la diversidad sexual y de género	106

Reflexiones finales	108
Bibliografía	109
Capítulo 2. La enseñanza normalizada de la sexualidad en la formación inicial de docentes. Una mirada etnográfica sobre la diversidad sexual en una Escuela Normal de la Ciudad de México	111
1. Introducción	111
2. Formación inicial docente y diversidad sexual	112
3. Consideraciones finales	120
Referencias	122
Capítulo 3. Ausencia y disciplinamiento. La diversidad sexual dentro de la currícula académica de lxs profesionales en enfermería	125
1. Introducción	125
2. La formación en enfermería. El lugar de la sexualidad y la diversidad sexual	129
3. Lxs estudiantes sexodiversxs dentro de la formación académica en enfermería	133
4. ¿Una enseñanza de la sexualidad más justa y amigable? Conclusiones	136
5. Bibliografía	137
PARTE IV. LA DIVERSIDAD DE LAS FAMILIAS: EDUCACIÓN EN LA ESCUELA Y EN CASA	141
Capítulo 1. Invisibilización de familias no heterosexuales en el ámbito educativo	143
1. Coordinadas iniciales	143
2. Estigma sexual en el ámbito educativo	144
3. Ante este panorama, ¿Cómo lo afrontan las familias?	146
4. ¿Cómo visibilizar algo que el sistema educativo vela?	148
Reflexiones finales	150
Bibliografía	151

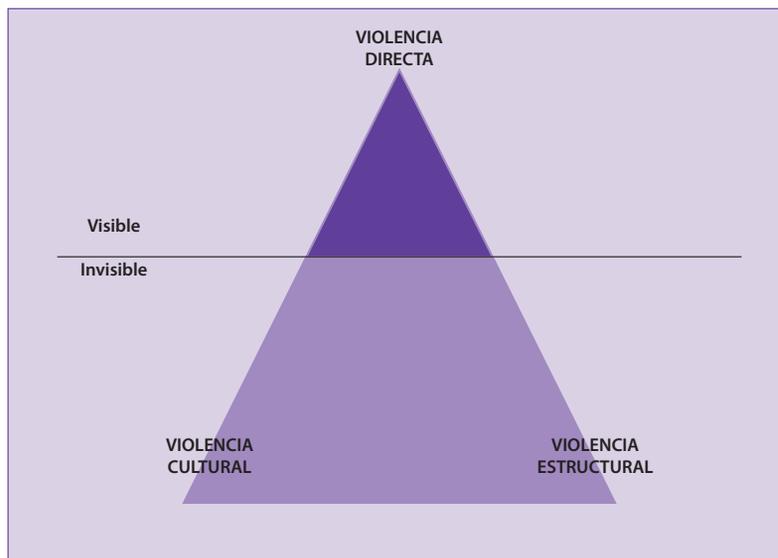
Capítulo 2. Modelo fantasma: la ausencia de las identidades de género no normativas en el sistema educativo mexicano	155
1. Introducción	155
2. Normativa vigente	155
3. Libros de texto	163
4. Referentes en la docencia	166
5. Conclusiones	167
Bibliografía	168
PARTE V. LA IMPORTANCIA DE PROTOCOLOS EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA LOS ESTUDIANTES LGBT	169
Capítulo 1. La diversidad sexual frente a la Universidad. De la presencia efímera al reconocimiento impostergable	171
1. ¿Puebla de los ángeles?	172
2. ¿Pensar bien para vivir mejor?	174
3. Visibilidad y reconocimiento impostergable	182
4. Sin diagnósticos, no hay protocolos	188
5. Defensoría de Derechos Universitarios	190
6. Conclusiones	196
Bibliografía	198
Capítulo 2. Protocolo de Actuación para Escuelas con Casos de Niñas, Niños y Adolescentes Trans*	201



Introducción

La violencia no se trata de una condición natural o inherente al ser humano, sus diversas formas de expresión implican procesos complejos y estructurales que merecen análisis desde lo sociocultural y político. En ese sentido, para acercarnos al análisis de la violencia retomamos el triángulo de Johan Galtung (figura 1), en el cual se coloca la violencia directa como la forma visible de la misma reflejada y expresada en comportamientos, los cuales no surgen de la nada

FIGURA 1
TRIÁNGULO DE LA VIOLENCIA O DE GALTUNG



y tienen sus causas en la violencia cultural, asociada a actitudes y formas de legitimar la violencia estructural opresora, explotadora y alienante.¹

Comprender esta forma en que se configura la violencia permite precisar y profundizar las formas de violencia que enfrentan las personas LGBT y que se expresan en los artículos de esta compilación. Así, podemos decir que la violencia homo, les, bi, transfóbica encuentra sus raíces en un sistema estructural patriarcal el cual coloca a las mujeres, lo femenino, lo no heterosexual y lo trans en un lugar de opresión y dominación. Del mismo modo, la sexualidad hegemónica, construida a partir de los fines reproductivos, niega, discrimina y violenta de manera estructural a toda expresión que salga de esta norma heterosexual, monogámica, dentro del matrimonio y reproductiva.

De esta manera, las distintas formas y prácticas de la sexualidad que se expresan dentro de lo LGBT, se perciben e interpretan como una amenaza al orden sexual, dando lugar a la represión, el castigo, la violencia, la discriminación, la criminalización, la negación, entre otras, como formas de control. Así, las violaciones a derechos humanos, sustentados en la dignidad humana, se traducen en formas de violencia que niegan la existencia de un grupo de personas y obstaculizan la posibilidad de su desarrollo digno, con calidad y una vida plena y con bienestar.

La realización efectiva de los derechos humanos es indispensable para el desarrollo integral de las personas, lo que se encuentra establecido en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y leyes.²

El respeto hacia los derechos humanos de cada persona es un deber de todos. Todas las autoridades en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos consignados en favor del individuo.

¹ Galtung, J. (s/f). *Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. Recuperado de <https://www.ersilias.com/wp-content/uploads/2018/11/Violencia-guerra-y-su-impacto-Johan-Galtung.pdf>

² CNDH (2019). *Glosario de términos relacionados con el VIH y los derechos humanos*. Disponible en <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Glosario-VIH-DH.pdf>. Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2019.

De igual manera, la aplicación de los derechos humanos a la que se encuentran obligadas todas las autoridades se rige por los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.³

En ese sentido, el derecho a la educación y a la no discriminación se encuentran enunciados dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en tratados internacionales.

En el Artículo 1o. de la CPEUM, queda expresamente prohibida toda forma de discriminación por cualquier motivo que atente contra la dignidad humana, incluyendo de manera explícita el género y las preferencias sexuales. Precisamos que el término *preferencias sexuales* refiere a orientación sexual, y no se debe dejar de lado a las características sexuales, expresión de género, identidad de género e identidad cultural.

Asimismo, en su Artículo 3o. menciona que “Toda persona tiene derecho a la educación”, en el párrafo tres refiere que “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá...”

Por su parte, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, cita claramente que:

[...] se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación

³ *Ibid.*

familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo.⁴

Dicha ley contempla como discriminación la homofobia, misoginia, xenofobia, segregación racial, antisemitismo, discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia.

A pesar de este reconocimiento en el marco legal, diversas investigaciones y datos, tanto oficiales como realizados por organizaciones de la sociedad civil, muestran que las personas LGBT son discriminadas y víctimas de violaciones a sus derechos humanos. Según la ENADIS 2017⁵ el 79.9% de las personas considera que se respetan poco o nada los derechos de las personas trans y 65.5% de las personas considera que se respetan poco o nada los derechos de las personas gays o lesbianas.

Además, y a pesar de reconocer que las personas LGBT enfrentan violaciones a sus derechos humanos, el 32.8% de las mujeres y 40.5% de hombres no le rentaría un cuarto de su vivienda a una persona trans, mientras que 29.6% de mujeres y 35.4% de hombres no le rentaría un cuarto de su vivienda a personas gay o lesbianas. Finalmente, el 43% de las personas encuestadas no estaría de acuerdo en que sus hijos o hijas se casaran con una persona del mismo sexo.

Estos datos reflejan la discriminación persistente que viven las personas LGBT, las personas encuestadas lo perciben, pero también llevarían a cabo acciones discriminatorias basadas en el rechazo.

En relación al derecho a la educación, la investigación *Conociendo nuestra diversidad. Discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia en la comunidad LGTBTTI*,⁶ refiere que el 30.1% de las personas encuestadas ha sido o fue discriminada en el lugar de estudios.

⁴ Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de junio de 2003. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf

⁵ Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_08.pdf

⁶ Lozano Verduzco, I; Salinas-Quiroz, F. (2016). *Conociendo nuestra diversidad. Discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia en la comunidad LGTBTTI*.

Por su parte, la 2a. Encuesta Nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México⁷ refiere que el 55% de estudiantes se sintieron inseguros en su centro de estudios en el último año debido a su orientación sexual y 41.7% se sintieron inseguros/as debido a cómo expresaban su género.

Las personas LGBT reciben discriminación por parte de compañeros, así como de profesoras/es, el 48.8% manifestaron escuchar a otros estudiantes hacer comentarios homofóbicos “algunas veces” o “regularmente” en el centro de estudios, la mayoría (72.2%) mencionaron que alguna vez escucharon comentarios homofóbicos y lesbofóbicos por parte de sus profesores/as u otro personal del centro de estudios; 83.9% manifestaron haber sido víctimas de acoso verbal el pasado año debido a su orientación sexual o expresión de género.

En relación a las formas de violencia, más de un tercio (35.0%) fueron víctimas de acoso físico (por ejemplo, empujados o golpeados) en algún momento en el centro de estudios durante el último año, debido a su orientación sexual o expresión de género. Casi la mitad (44.5%) fueron víctimas de acoso sexual en el centro de estudios y 8.9% informó que dichos eventos ocurrieron “a menudo” o “regularmente”.

Finalmente, además de la discriminación y violencia percibida y vivida en los espacios educativos, los contenidos escolares no contemplan impartir información relacionada a la orientación sexual, identidad y expresión de género, tal como reporta el *Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México. Derecho a la educación* (2018),⁸ el 78% de las personas encuestadas refirió que no recibió información sobre derechos de las personas LGBT en la escuela. Esto refleja que la educación no está orientada a reconocer el papel de la sexualidad en la vida de las personas brindando información que permita comprender su complejidad, diversidad de expresiones y vivencias y coadyuve a eliminar estereotipos, diversas formas de violencia, homo, les, bi, transfobia promoviendo mejores formas de relacionarnos. Así mismo, no cumple con su obligación de promover, respetar y garantizar los derechos, dignidad, seguridad y bienestar de sus

⁷ Baruch Domínguez, R; Pérez Baeza, R; Valencia Toledano, J; Rojas Cortés, A. (2017). *2da Encuesta Nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*.

⁸ Careaga Pérez Gloria (2018). *Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México. Derecho a la educación* (2018).

estudiantes y erradicar la discriminación, garantizando la permanencia y calidad en igualdad de circunstancias a estudiantes LGBT.

Para comenzar a profundizar en el análisis de la sexualidad y la diversidad sexual en el ámbito educativo Rey Jesús Cruz Galindo se hace la pregunta ¿Cómo se ha abordado la diversidad sexual desde la investigación educativa? Tras un análisis de diversas investigaciones, en *La investigación educativa sobre diversidad sexual en México: Avances y perspectivas* el autor refiere que en relación al nivel secundaria, los estudios se han centrado en la homofobia. En el nivel medio superior sucede lo mismo a través de la identificación de prácticas escolares que normalizan la discriminación, el acoso escolar, la vigilancia heteronormativa y disciplina, el derecho a la educación de personas LGBT. Finalmente, en cuanto a educación superior es el nivel respecto al cual se han realizado la mayoría de las investigaciones, las cuales tienden a indagar sobre la homofobia, docentes ante la diversidad sexual, formación de docentes en materia de diversidad sexual y colectivos LGBT. El autor concluye que además de la homofobia es importante estudiar la transfobia, bifobia y lesbofobia, realizar investigaciones dejando de poner al centro la heteronorma, promover la formación inicial y permanente de docentes, adoptar una mirada interseccional que aborde contextos rurales y dar mayor visibilidad del tema en la academia.

El capítulo del Dr. Mauricio List inicia con una interesante analogía de Roberto Espósito en relación con la raza y de cómo este resulta sugerente en función de la discusión a propósito de la homofobia a la que desarrolla en su texto. Plantea cómo se opera la homofobia en la universidad, su transversalidad con otros factores que conllevan violencia y el tratamiento que institucionalmente se le ha dado, centrándose en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Dentro de su texto menciona que la educación superior tiene la responsabilidad y la obligación de generar acciones efectivas de prevención, fundamentalmente, educando en el respeto a la diferencia de sexo, género, orientación sexual, origen étnico, etcétera, más aún cuando se plantea como misión formar profesionales y ciudadanos críticos, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades desde una perspectiva de derechos humanos. El texto culmina con las diversas expresiones de violencia en la universidad no suelen ser identificadas ni reconocidas por los miembros de la comunidad escolar, por las autoridades universitarias, ni por quienes la padecen cotidianamente; con la intención de contar con protocolos institucionales específicos que se lleven a cabo de manera efectiva, pero, de

la misma forma, tal como ha sido demandado por diversos sectores universitarios, se requiere generar acciones transversales.

Aproximaciones a la violencia sexual y escolar dirigida a estudiantes LGBTTTI en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco es un texto que analiza desde la perspectiva de género el hostigamiento sexual, el acoso sexual, la violencia sexual y la violencia escolar que enfrentan estudiantes LGBTI en la UPN. A través de testimonios, análisis cualitativos, y reflexiones sobre otras experiencias investigativas, Adriana Leona Rosales Mendoza e Ignacio Lozano Verduzco reflexionan sobre la relación que tienen estas formas de violencia con el no cumplimiento de la norma heterosexual. Abordan la problemática desde lo estructural, institucional, hasta lo interpersonal, dando cuenta de las formas y las acciones con las que se va legitimando la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la universidad, para concluir con una serie de áreas de oportunidad y propuestas que coadyuven a la construcción de un espacio educativo inclusivo y libre de violencias heteronormativas y homofóbicas.

En el texto de *“Entre el deber ser y la Disidencia Sexual. Prácticas de Exclusión entre estudiantes de Educación Básica en Puebla”*, la contribución que realiza la Licda. Karen Sio-mara Lara Jiménez y el Mtro. Abel Lozano Hernández, sobre el Centro Escolar Comunitario del Sur “Lic. Manuel Bartlett Díaz” en la investigación se aborda, lo significados de las relaciones de “Novios de chocolate”, “Amigos con derechos”, “Los fajes y toqueteos”, “Los novios”, “La masturbación”, “Las relaciones de género” y como tema principal “La transgresión de género y el *bullying* homofóbico.”, por citar algunos, como resultado de esta investigación se demostró que las y los alumnos no replican la sexualidad heteronormativa, y expresan una sexualidad e identidades distintas a la tradicional.

La ausencia de contenidos sobre diversidad sexual y de docentes que se viven como personas LGBT son, entre otras cosas, formas de violencia dentro del ámbito educativo y que funcionan para mantener el orden sexual y de género, negándoles reconocimiento y protección a las personas LGBT de la comunidad educativa.

Para profundizar en esta premisa, *La inclusión de contenidos sobre diversidad sexual en secundaria; desafío para el profesorado y la comunidad escolar* hace un breve recorrido por los procesos sociales, políticos, históricos y discursivos que ha implicado la lucha para incorporar temas de sexualidad y posteriormente de diversidad sexual, en los contenidos de la currícula escolar y reflexiona sobre las reacciones conservadoras que esto ha provocado, utilizan estrategias que tienen como base el miedo ante la pérdida del

orden sexual y de género. A través de testimonios de docentes recuperados en entrevistas, Armando Javier Díaz Camarena devela como el contenido sobre diversidad sexual está ausente y que su impartición depende de las opiniones que cada docente tenga, por lo tanto hay quienes reproducen y legitiman ciertas violencias y discriminaciones de diversas maneras, manteniendo el orden sexual. Del mismo modo, docentes que tratan el tema en sus clases viven estigma, violencia y señalamiento por otras personas integrantes de la comunidad educativa. Finalmente, a través de un caso muestra como una de las acciones que se llevan a cabo en las escuelas para mantener el orden sexual es el rechazo a docentes LGBT o la negación de un empleo en el ámbito educativo.

El su segundo texto del Mtro. Rey Jesús Cruz Galindo *“La enseñanza normalizada de la sexualidad en la formación inicial de docentes. Una mirada etnográfica sobre la diversidad sexual en una escuela Normal de la Ciudad de México”*, analiza a la diversidad sexual y la heteronormatividad en la educación, específicamente en los procesos de formación docente desde 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 (ENSM). La investigación se fundamentó a través del enfoque cualitativo, específicamente etnográfico. Las técnicas de investigación consistieron en observar a la práctica escolar y entrevistar a docentes, estudiantes y personal administrativo de la institución. Parte de los resultados nos comparte el Mtro. Cruz Galindo que 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”. En consecuencia, de manera puntual los procesos de formación inicial del profesorado deben estar centrados en un enfoque que no normalice la sexualidad, sino que reconozca la diversidad que nos enriquece como seres humanos.

La enfermería como una profesión que tiene como objetivo el cuidado holístico de las personas con el fin de preservar y conservar su vida y salud debería incluir dentro del proceso de formación académica el tema de sexualidad y diversidad sexual, sin embargo, esto no sucede y se ve reflejado en la ausencia y silencio al respecto. En ese sentido, Ana Carla Reyes Soriano hace un análisis respecto al lugar que ocupa la sexualidad en las currículas de formación en enfermería. Retomando ejemplos prácticos y a través del análisis del discurso, incluyendo el silencio, *Ausencia y disciplinamiento. La diversidad sexual dentro de la currícula académica de Ixs profesionales en enfermería* nos lleva a reflexionar sobre el ejercicio profesional de la enfermería, a través de un análisis sobre la enseñanza de la

enfermería basada en la dicotomía biológica, la heteronorma, la invisibilización de la diversidad sexual y, por tanto, de sus necesidades. De igual modo, la autora y profesora de enfermería se pregunta por el lugar que ocupan estudiantes y pacientes de la diversidad sexual dentro de dicha formación con el fin de repensar la noción de cuidado, incluyendo el tema de sexualidad y prestando atención a las emociones y afectos. Con ello concluye que es necesario incorporar el tema de sexualidad en la formación de profesionales de la enfermería como una posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto.

La norma de lo sexual centrada en el ámbito reproductivo construye la idea de una sexualidad hegemónica heterosexual lo que da lugar a la estigmatización y discriminación de otras expresiones de la sexualidad. Este estigma se extiende a la configuración de familias encabezadas por personas LGBT, las cuales enfrentan procesos de exclusión, rechazo e invisibilización en diversos espacios. Fernando Salinas-Quiroz y Wendolyn Cortes nos brindan un panorama general, algunas reflexiones y, finalmente, propuestas respecto al estigma sexual que viven las familias LGBT en el ámbito educativo. *Invisibilización de familias no heterosexuales en el ámbito educativo* nos brinda un panorama general a través de datos e investigaciones previas para después plantear algunas de las estrategias que llevan a cabo las familias para enfrentar las situaciones de discriminación que enfrentarán principalmente sus hijos y finalmente, proponer algunas acciones con el fin de concientizar, sensibilizar, reconocer y visibilizar la diversidad de familias en el ámbito escolar, tanto en actividades como en las diversas áreas del conocimiento que involucren a toda la comunidad educativa.

A través de la pregunta ¿qué papel juega el estado mexicano en la violencia y acoso que se vive en las escuelas contra niñas, niños y adolescentes trans? Tania Morales Olvera desarrolla un ensayo tratando de dar respuesta. Para buscar respuesta hace un recorrido por el marco normativo vigente, el contenido de los libros de texto y las políticas de inclusión en el ámbito escolar. En el texto *Modelo fantasma: la ausencia de las identidades de género no normativas en el sistema educativo mexicano* se expone una primera parte con lo relativo a la normativa, tanto en el ámbito internacional, como en el nacional y el local, que protege el derecho a la no discriminación con énfasis en la identidad de género y la edad, refiriendo a las personas trans* menores de edad; en seguida la autora habla de la importancia de incluir en los libros de texto contenidos que permitan conocer y comprender el concepto de identidad de género, sugiere el uso de lenguaje incluyente, así como de la perspectiva de género y la mención de referentes de personas

trans*; finalmente reflexiona la importancia de que las personas docentes tengan la posibilidad de expresar identidades de género no normativas sin consecuencias discriminatorias y con miras a que constituyan referentes para sus estudiantes.

A través de un análisis situado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Abel Lozano Hernández muestra cómo el contexto de violencia y discriminación que se vive en la región se refleja y reproduce en el espacio universitario, recreando las jerarquías y relaciones de poder, así como las prácticas discriminatorias derivadas de este ejercicio de poder y de la imposición de un modelo hegemónico de sexualidad que responde al orden natural entre sexo y género, dando lugar a la discriminación y violencia hacia las personas que no cumplen con esta norma implícita y legitimada en lo cultural. A través de testimonios y algunas experiencias con las autoridades y de otras universidades, *La diversidad sexual frente a la universidad. De la presencia efímera al reconocimiento impostergable*, da cuenta de la invisibilización como forma de discriminación y, a su vez, de la visibilidad como insuficiente para el reconocimiento de la existencia de personas LGBT en la universidad, así como de sus derechos. En ese sentido, se hace necesario aceptar y comprender las dinámicas complejas que operan en el espacio educativo, desde una perspectiva de género y mirada interseccional, para dar pie a la elaboración de diagnósticos, protocolos, planes y programas que atiendan las diversas problemáticas, tales como la violencia de género, violencia sexual y discriminación por orientación sexual e identidad de género.

La educación es un derecho humano que propicia el desarrollo integral de las personas, tanto en el ámbito de los diversos conocimientos, como en el de lo social y las relaciones interpersonales. Como todo derecho humano, el Estado tiene la obligación de garantizarlo y promoverlo, para ello debe asegurar las condiciones adecuadas para que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer su derecho, promoviendo la permanencia, seguridad, entre otras. En ese sentido, y con el fin de garantizar el derecho a la educación de NNA trans* la Asociación por las Infancias Transgénero elaboró un protocolo de actuación para escuelas con casos de niñas, niños y adolescentes trans*, mismo que Benjamín nos presenta en el último artículo de esta publicación y que se considera de relevancia difundir y aplicar.

Esperando que los siguientes textos contribuyan a la reflexión, sobre los distintos espectros que enfrentan la educación en México frente a la violencia escolar contra estudiantes LGBT en todos los distintos niveles del espacio educativo.

PARTE I

Situación de la violencia escolar a estudiantes LGBT en México





La investigación educativa sobre diversidad sexual en México: avances y perspectivas

REY JESÚS CRUZ GALINDO

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este texto es analizar cuáles son los avances y las perspectivas que se tienen en el contexto mexicano con respecto a la diversidad sexual desde la investigación educativa. Para ello, se ha realizado un análisis documental que incluye principalmente artículos, libros y tesis de licenciatura y posgrado que han tenido como objeto de estudio a la diversidad sexual desde la mirada educativa o pedagógica.

En ese tenor, el hecho de revisar el estado del arte sobre diversidad sexual y educación en México implica cuestionarse sobre lo siguiente:

- ▣ ¿De qué manera se ha abordado desde lo educativo el tema de la diversidad sexual?
- ▣ ¿Qué hallazgos se consideran importantes a partir del análisis realizado?
- ▣ ¿Qué avances se tienen en México con respecto al reconocimiento de la diversidad sexual desde las instituciones educativas?
- ▣ ¿Cuáles son los retos para los profesionales de la educación y el Estado con relación al reconocimiento de la diversidad sexual en los procesos educativos?

En lo que corresponde al campo de la investigación educativa en México, la diversidad sexual ha sido un área poco explorada, pero con hallazgos significativos que obligan a darle mayor visibilidad y legitimidad como las demás líneas temáticas ya estipuladas por los agentes de la investigación educativa y las instituciones que les respaldan.

Estas pesquisas se han enfocado hacia el estudio de la diversidad sexual desde el nivel de educación secundaria hasta el superior. Se debe señalar que han hecho énfasis en la homofobia dentro de las instituciones educativas, la formación docente en materia de sexualidad integral, el papel del profesorado frente a la diversidad sexual, y la construcción de identidades por parte de estudiantes y docentes LGBT.⁹

1. ¿Qué se ha investigado en México con respecto a la diversidad sexual en las instituciones educativas de nivel secundaria?

En cuanto a los estudios enfocados hacia la diversidad sexual en centros escolares de nivel básico en México, la mayoría se ha dado a la tarea de analizar el tema de la homofobia. Cabe señalar que las investigaciones sobre este tópico han sido efectuadas en el nivel secundario de acuerdo con el sistema educativo mexicano.

Por su parte, Larios y De la Mora (2013) coordinaron una investigación interdisciplinar en el estado de Colima con el objetivo de dar visibilidad a la diversidad sexual en las escuelas secundarias. Por lo que se refiere a la homofobia en la escuela secundaria, se identificaron los puntos de vista que externan los alumnos con respecto a sus compañeros que tienen una "orientación sexual diferente". En ese sentido, identificaron los estereotipos que el alumno construye sobre la homosexualidad y las acciones que surgen a partir de ello: las bromas, las burlas y los señalamientos negativos (Montes de Oca, Munguía, Barón y Larios, 2013).

De manera semejante, Preciado (2013) menciona las perspectivas que el estudiantado del nivel secundaria tiene con respecto a sus compañeros homosexuales o lesbianas. En este caso, se muestra cómo es que en el discurso se normaliza la violencia pues se justifica con frases como "así nos llevamos" y "nos aventamos" (p. 95). Hay que mencionar también que el estudiantado conoce poco sobre el tema, ya que no es abordado ni en la familia ni en la escuela y, por ende, suelen tener vergüenza al hablar sobre ello. Ade-

⁹ Las siglas LGBT hacen referencia a las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, transexuales y travestis. Debo señalar que no agregué a personas intersexuales y queers debido a que en los estudios encontrados no fueron tomadas en cuenta. Incluso, en su mayoría se enfocan a estudiantes gays o lesbianas.

más, no saben identificar qué es la violencia y las consecuencias que implica en el trato que tienen con sus pares.

Al mismo tiempo, se analizó el impacto que tiene la red social *twitter* en relación con las manifestaciones de los adolescentes frente a la diversidad sexual. En este estudio exploratorio se encontró que en la adolescencia se vive cierto egocentrismo, producto de inseguridades; en otras palabras, los adolescentes demuestran hostilidad, enojo, odio y violencia hacia homosexuales o lesbianas con frases como “puto”, “marimacha” o, peor aún, “su voz suena como la de un travesti con cáncer de garganta”. Del mismo modo, cabe destacar que esta investigación permitió identificar que “se avizoran ciertos rasgos de la personalidad que caracterizan a los tuiteros adolescentes con tendencia hacia la discriminación de personas con orientación sexual diferente a la heterosexual” (Rangel, Montes de Oca, Larios y Murguía, 2013, p. 145).

Otra pesquisa realizada en nivel de secundaria fue por Rodríguez (2018) en el estado de Nuevo León. Se basó en el enfoque de investigación mixto ejecutado en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Monterrey. El foco del estudio fue el *bullying* homofóbico, lo cual permitió visualizar que existe un sin fin de prejuicios con respecto a las personas LGBT o, dicho de otro modo, hay presencia de LGBT-fobia en los espacios escolares analizados. Por lo que resulta indispensable lo siguiente:

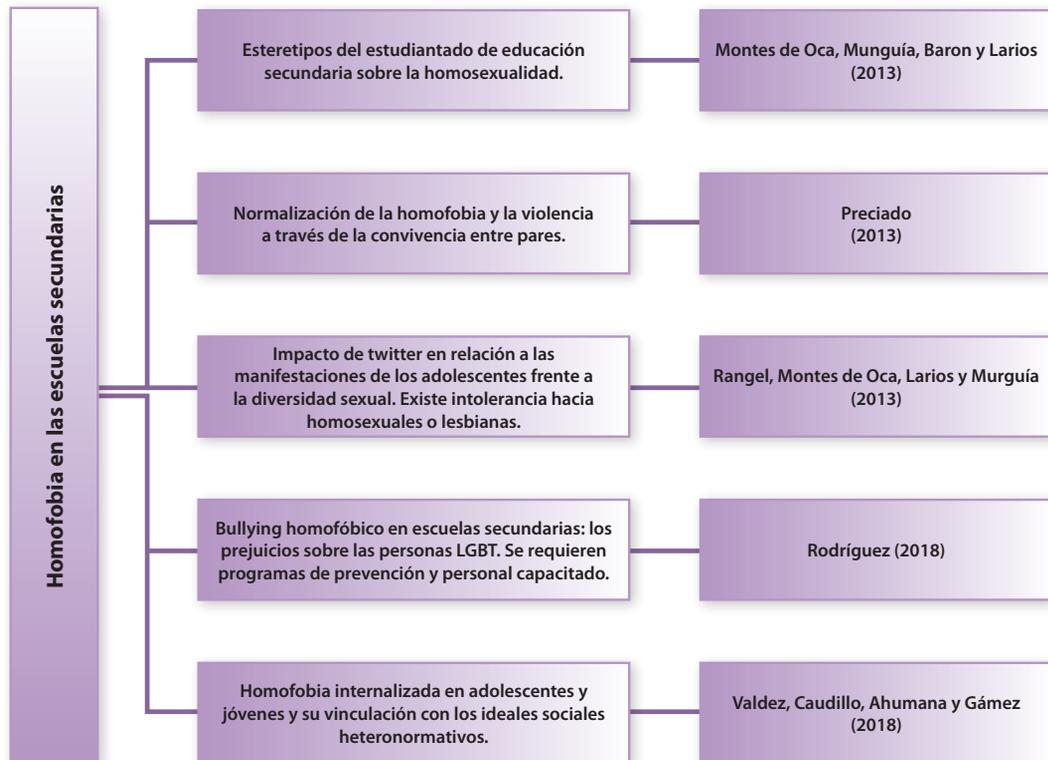
Se considera necesario promover una ley integral de lucha contra este tipo de discriminación y el desarrollo de planes y programas específicos que tengan como objeto prevenir el *bullying* homofóbico, concienciar a la población en general y específicamente a las familias y el entorno educativo, así como dotar a los centros educativos de profesionales de referencia —entre los que deberían de estar trabajadores/as sociales— que brinden el apoyo necesario a las víctimas (Rodríguez, 2018, p. 651).

Por otro lado, Valdez, Caudillo, Ahumada y Gámez (2018), desarrollaron una investigación sobre la homofobia internalizada en adolescentes y jóvenes al norte de México. El objetivo de la pesquisa fue determinar la asociación entre el sexo, la edad y la homofobia internalizada; por lo cual aplicaron la Escala de Homogeneidad Internalizada (HNI-16) de Moral y Valle (2013) a estudiantes de nivel secundaria y, al mismo tiempo, universitarios de un municipio de Sinaloa; el contexto en el cual se llevó a cabo el estudio fue rural, de estrato socioeconómico bajo y de una cultura machista y de religión católica. Los

hallazgos más importantes fueron: los hombres manifestaron mayor índice de homofobia internalizada en comparación con las mujeres; en otras palabras, se encontró que son las mujeres quienes manifiestan actitudes más favorables frente a las personas homosexuales. Además, señalan que “los adolescentes en etapa temprana son los que manifestaron mayores niveles de homofobia internalizada, debido a los patrones culturales y sociales en los cuales presiden” (p. 108). Finalmente, expresan que la homofobia internalizada afecta la salud mental de los adolescentes y jóvenes puesto que genera conflictos internos sobre lo que la persona debe ser socialmente y lo que en realidad es. En ese sentido, se crea un rechazo hacia sí mismo y hacia otras personas con orientación sexual o identidad de género no hegemónica.

A continuación, se podrá visualizar en la figura 1 un resumen de las temáticas abordadas sobre diversidad sexual en nivel secundaria.

FIGURA 1
HOMOFOBIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS



2. ¿Cuál es el avance que se tiene en nivel de educación medio superior con respecto a la diversidad sexual?

En lo que toca a este nivel, en un estado de la región Centro Sur del país, Anzaldúa y Yuren (2011), realizaron una investigación cualitativa sobre el trato que se brinda hacia la diversidad sexual en el nivel medio superior, particularmente aquel que se da hacia estudiantes gays. En este trabajo se logró identificar a las prácticas escolares que normalizan la discriminación, lo cual tiene su origen en el machismo y la construcción de lo normal y lo anormal en la sexualidad. Además, los autores señalan que hasta el año 2007 el “grupo del gay” no figura en los estados de conocimiento enfocados hacia diversidad y educación, los cuales son elaborados por integrantes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

En ese mismo nivel educativo, dentro de la Ciudad de México, Castellanos y Solís (2015) desarrollaron una investigación de corte cualitativo con respecto al acoso escolar entre pares. Esto permitió identificar que la “cultura escolar patriarcal” que impera en las instituciones educativas provoca el *bullying* homofóbico cuando los y las estudiantes se declaran abiertamente gays, lesbianas o bisexuales. Los autores sugieren entonces que “las agresiones matizadas como bromas generan diversión para los espectadores, exculpando al agresor y argumentando que la víctima merece lo que le sucede fomentando así una naturalización de la violencia y una anulación del derecho a la diferencia” (p. 8).

A su vez, Linares, García y Martínez (2019), exploraron el acoso homofóbico en jóvenes estudiantes de este nivel en el Instituto Politécnico Nacional. El objetivo fue determinar las causas y consecuencias que llegan a violentar y transgredir el derecho a la educación de estudiantes LGBT en las instituciones educativas. Esto tiene que ver con el hecho de que varios de estos jóvenes llegaron a denunciar ante docentes y autoridades escolares el acoso homofóbico que recibían por parte de sus compañeros; no obstante, “sólo más de la mitad tuvieron una respuesta positiva por parte de sus maestros o directivos, lo cual muestra que la homofobia no sólo existe entre estudiantes sino también del personal académico” (p. 2).

Se debe agregar también otro estudio realizado por Hernández-Rosete (2017) en jóvenes de la Ciudad de México. Si bien, su objetivo fue describir de qué manera ocurren prácticas de violencia escolar hacia varones y mujeres que se identifican como *emos*, a partir de su investigación, se pudo identificar que existe vigilancia heteronormativa por

parte del personal, generando así un espacio de “violencia naturalizada y construida como legítima por su vínculo con la noción de disciplina escolar” (p. 1). Al mismo tiempo, el autor indica que el profesorado llega a patologizar al estudiante en el aula basándose en sus prejuicios morales relacionados con los roles de género y las expresiones socialmente establecidas como normales.

Enseguida, se muestra en la figura 2 el resumen correspondiente a este nivel educativo.



Elaboración propia.

3. La diversidad sexual como objeto de análisis en instituciones de educación superior en México

En cuanto a las instituciones de educación superior, es posible darse cuenta de que es el nivel en el cual se ha realizado la mayoría de las investigaciones que tienen como objeto de estudio a la diversidad sexual; además de que el tema de la homofobia no es el único, sino que también se han estudiado las perspectivas y actitudes del profesorado frente a la diversidad sexual, y la formación docente en diversidad sexual.

Para comenzar, Piña (2011) realizó una investigación enfocada hacia la ciudadanía en contextos escolares, particularmente en Escuelas Normales de la Ciudad de México. Como resultado del estudio, se tiene señalado al “homosexual” como uno de los sectores vulnerables ante el cual los normalistas tienen ciertas representaciones sociales negativas y positivas sobre sus compañeros homosexuales. El autor señala que para *los normales* (personas heterosexuales), el homosexual es visto como una persona ajena, peligrosa, distinta, es “el otro”. Conviene subrayar que, para analizar los resultados de su investigación, se tomó en cuenta el abordaje del estigma ya que, a través de éste, la persona considerada “normal” “se integra con los suyos, con sus pares, sus semejantes y desde ahí clasifica, valida e invalida, acepta o rechaza” (Piña, 2011, p. 270). Lo anterior refleja que existe una necesidad porque el estudiantado normalista logre comprender que existe la diversidad en todas sus dimensiones.

En ese mismo nivel educativo, Cruz (2017) efectuó una investigación etnográfica en la Escuela Normal Superior de México con el objetivo de interpretar cómo son las prácticas y los discursos con respecto a la diversidad sexual en la formación inicial de docentes para el nivel secundaria. De acuerdo con el autor, existe una enseñanza normalizada de la sexualidad en la formación docente, lo cual implica un “modelo sexual hegemónico que se reproduce y legitima en las escuelas: patriarcal, heteronormativo, monógamo y reproductivo” (p. 37). Dicho de otro modo, la enseñanza de la sexualidad para el profesorado de educación secundaria aún se encuentra enfocada hacia la reproducción del ser humano sin tomar en cuenta aspectos culturales, sociales y políticos. Esto provoca entonces que se considere al docente como un modelo heteronormativo en el aula, pues debe cumplir con ciertos lineamientos pedagógicos y morales sobre lo que implica ser docente ante una sociedad patriarcal y androcéntrica.

Todas estas observaciones se relacionan también con el estudio ejecutado en universidades de la Ciudad de México. Se trató de una investigación de corte cuantitativo, la cual demostró que la homofobia se encuentra más presente en universidades religiosas que en las universidades laicas. Al mismo tiempo, se reporta que “los estudiantes de sexo masculino, afiliación política de derecha, heterosexuales y que no reportan tener amigos homosexuales, exhiben los puntajes de homofobia más altos” (Pulido *et al.*, 2013, p. 94). A su vez, Velásquez y Figueroa (2017), analizaron las actitudes de estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNAM hacia la homosexualidad. Por lo que encontraron que son “los hombres quienes manifestaron mayor rechazo hacia la homosexualidad,

pero sobre todo hacia la homosexualidad masculina, la cual también fue valorada negativamente por las mujeres, pero en menor medida” (p. 10). Señalan también la necesidad de que dicha institución de educación superior lleve a cabo intervenciones para prevenir la homofobia desde un enfoque de género y de derechos humanos.

Otra investigación de corte cuantitativo se desarrolló en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en este caso Rodríguez (2016) abordó al *bullying* homofóbico desde la mirada de estudiantes de trabajo social. Como resultado de su investigación, el autor señala que existe una “correlación directa entre el nivel de homofobia y lesbofobia y el *bullying* LGTBIfóbico, así como respecto a ideologías conservadoras y resistencia por parte de determinadas comunidades educativas a intervenir en tales hechos” (p. 55). Posteriormente, y en esa misma línea de la homofobia en universidades, Piña y Aguayo (2015) llevaron a cabo otro estudio en universidades públicas de las regiones centro, golfo y sureste de México. Entre los hallazgos más significativos se destaca que la homofobia persiste entre estudiantes universitarios, pero de una forma más sutil, pues hasta cierto punto algunos se consideran tolerantes e incluyentes.

A su vez, List (2016) investigó sobre la homofobia en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por lo que señala que la violencia dirigida hacia las mujeres y personas LGBT es menos reconocida que otros tipos de violencia, e incluso, además de que se normaliza, es irrelevante. Insiste en que, aunque las autoridades universitarias tienen conocimiento de las agresiones hacia estudiantes no heterosexuales, se hace caso omiso y los estudiantes aprenden a sobrevivir en un ambiente universitario hostil. Por su parte, Moral y Valle (2011) llevaron a cabo una investigación basada en la Escala de Actitudes hacia Lesbianas y Hombres Homosexuales (ATLG, por sus siglas en inglés); esta escala fue aplicada a estudiantes de una universidad privada en Monterrey. Como resultado, se encontró que hay un mayor rechazo —y más evidente— hacia la homosexualidad masculina que con la homosexualidad femenina (mujeres lesbianas).

Por lo que se refiere a las perspectivas de los docentes universitarios sobre la diversidad sexual, Cruz (2016) sustenta que es necesaria una transformación de los modelos y las prácticas educativas en las universidades con el fin de que sean espacios formadores de ciudadanía, debido a que esto contribuye a eliminar la violencia que sufren las personas (estudiantes, docentes, personal administrativo) que no cumplen con la heteronormatividad. En ese sentido, se podrán desenvolver acciones que prevengan y eliminen la homofobia, la bifobia y la transfobia.

Por otro lado, Alfaro (2017) efectuó una investigación sobre la discriminación que viven estudiantes gays, lesbianas, bisexuales y transgénero en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, en donde encontró que todos sus informantes han vivido en varias ocasiones violencia escolar. Señala que existe el abuso de poder por parte de profesores hacia estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y transexuales, y eso ha llevado al estudiantado a ocultar su orientación sexual o identidad de género para no ser sancionado o tener problemas en su trayectoria académica universitaria. En esta misma facultad de la UNAM, Barrera (2018) investigó sobre “tópicos como la identidad estudiantil, juvenil y universitaria, complementándose con temas como violencia, bisexualidad y homosexualidad” (p. 37). De acuerdo con el autor, los índices de homofobia siguen permeando los espacios universitarios, por lo que “falta incluir en las legislaciones universitarias el derecho a la no discriminación por orientación sexual y por ningún otro motivo” (p. 46). Otra exploración en esta misma entidad académica fue efectuada por Solís (2013), en la cual logró identificar “la pluralidad de expresiones, percepciones y subjetividades que se revelan al conocer quiénes son los estudiantes que transitan diariamente por la universidad y se adscriben a una identidad político-sexual gay” (p. 2).

Por su parte, Almaraz (2012) realizó una investigación en la Universidad Pedagógica Nacional en la cual indica el impacto que las tecnologías de la información han tenido en la aceptación y asunción de la orientación sexual de estudiantes LGBT de dicha universidad. Del mismo modo, señala que los estudiantes tuvieron el apoyo y el acompañamiento de un grupo o colectivo LGBT, por lo que se destaca la importancia de generar espacios de sociabilidad donde los estudiantes puedan generar vínculos que les permitan tener una mejor convivencia universitaria libre de discriminación.

En lo que concierne al tema de las identidades docentes, Torres (2012) ejecutó una investigación sobre la construcción de la identidad docente en profesores que se asumen como gays en el espacio universitario. Entre los hallazgos más importantes se encontró que existe resistencia por el reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: “en el espacio escolar podemos identificar estrategias que les permiten a los docentes caminar por el mundo de la ‘normalidad’: el silenciamiento y el closet” (p. 94).

Otro estudio realizado por Larios, Murguía, Montes de Oca y Rangel (2016), permitió explorar cuales son las perspectivas del profesorado con respecto a la diversidad sexual; con lo cual, reconocen que el profesorado requiere de una formación profesional que le permita dar visibilidad a la diversidad sexual. Esto será posible principalmente median-

te una formación y actuación escolar basada en valores. Mientras tanto, Carvajal y Mesina (2016), señalan el impacto que ha tenido la creación de un grupo gay conformado por estudiantes universitarios pues ha impactado en la identidad de ellos; no obstante, indican que las mismas familias son quienes generan rechazo a estos jóvenes. Por su parte, Cervantes, Chávez y García (2016) investigaron las experiencias que han vivido estudiantes LGBT de bachillerato y licenciatura con relación al grado de aceptación o rechazo por parte de la comunidad universitaria. A partir de ello, destacan que la mayoría de los estudiantes que participaron comparten que la familia es el primer espacio de rechazo con el cual se enfrentan, por lo que generalmente aparentan ser heterosexuales para evitar problemas. Los autores enuncian que el espacio universitario es donde los estudiantes han tenido experiencias de aceptación, por lo que llega a representar un espacio seguro donde ellos pueden expresarse libremente sin ser discriminados. A continuación, se muestra en la figura 3 una síntesis de las temáticas abordadas sobre diversidad sexual en educación superior con sus respectivos autores:

FIGURA 3
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL EN NIVEL SUPERIOR



4. A manera de cierre, ¿cuáles son los avances y los retos para el reconocimiento de la diversidad sexual en las instituciones educativas?

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, que las investigaciones educativas que han tenido como objeto de estudio a la diversidad sexual en México han sido fundamentales para darle visibilidad al tema y, al mismo tiempo, permiten identificar los retos existentes.

En primer lugar, la mayoría de las investigaciones se han centrado en la homofobia en las escuelas. Sin embargo, aunque en algunos casos se reflexiona sobre la homofobia, es preciso nombrar a la lesbofobia, a la bifobia y a la transfobia, ya que generalmente se piensa en una homosexualidad masculina. Dicho de otro modo, es urgente la realización de investigaciones sobre la transfobia y la bifobia en las instituciones educativas, dado que la homofobia permea como única categoría de análisis. Incluso, fue posible llegar a la conclusión de que, en algunos casos, se considera a los términos “homosexual” y “gay” como sinónimos de “diversidad sexual”.

En segundo lugar, es imprescindible cambiar la idea de que una persona gay, lesbiana, bisexual, transgénero o transexual tiene una “preferencia sexual diferente”, ya que eso reproduce la idea de que la heterosexualidad es el centro y la única orientación sexual aceptable. Es decir, es pertinente investigar dejando de lado las mismas categorías que normalizan y etiquetan a la heterosexualidad como la norma.

En tercer lugar, resulta necesaria la formación inicial y permanente de los docentes de todos los niveles educativos para que cuenten con los conocimientos básicos sobre la diversidad sexual y, al mismo tiempo, tengan las habilidades para incorporar y adecuar las temáticas en los planes y programas de estudios que se abordan desde las diferentes disciplinas. Además, es preciso brindar al profesorado una formación en valores y actitudes que les permitan desarrollar procesos educativos desde perspectivas inclusivas y con perspectiva de género. Esto podrá colaborar en la mejora de los ambientes educativos principalmente en aquellos casos de deserción escolar por *bullying* homofóbico y transfóbico, lo cual tampoco ha sido analizado en las instituciones educativas.

Cabe señalar, que la Secretaría de Educación Pública desde 2018 ha incluido en los libros de texto gratuitos para educación secundaria a la diversidad sexual y al género, por lo que es inapelable preguntar ¿se ha pensado en la formación del profesorado para

que desarrollen las competencias en el abordaje de estos temas? Esto será posible si, y sólo si, desde las escuelas formadoras de docentes se les brindan las asignaturas sobre sexualidad desde perspectivas que no sean únicamente heteronormativas. Esto implica un rediseño curricular de los programas de estudios enfocados al abordaje de la sexualidad y a la atención educativa a adolescentes en situaciones de riesgo.

En cuarto lugar, los contextos escolares estudiados son, en su mayoría, dentro de lo urbano, es decir, se carece de una visión que permita saber qué está pasando en los contextos rurales o semiurbanos. Esto es imprescindible tomarlo en cuenta puesto que generalmente se crean políticas o programas de intervención educativa que no siempre están contextualizados. En quinto lugar, es preciso que las instituciones involucradas puedan crear desde sus posibilidades, proyectos educativos que vayan acordes a las necesidades de los espacios y contextos en donde se interviene. Del mismo modo, se requiere de mayor visibilidad del tema a través de proyectos de investigación, cuerpos académicos, redes académicas o demás instituciones, puesto que las intervenciones son, en su mayoría, efectuadas desde el activismo.

Para finalizar, los retos para el reconocimiento de la diversidad sexual en las instituciones educativas van encaminados hacia la transformación de los procesos que se viven día a día. El Estado se ha comprometido, a través la última reforma al artículo tercero constitucional, a brindar una educación inclusiva con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Por lo tanto, el reto no sólo implica que se involucren todos los actores educativos, sino también la vinculación con otras instituciones de carácter cultural, político, social, etcétera. Las escuelas deben ser espacios que le permitan al ser humano desarrollarse armónicamente; si la escuela no es un espacio inclusivo, ¿qué sentido tiene enseñarle al sujeto a *saber conocer* y a *saber hacer*, sino hemos logrado educarle para *saber ser*? Dentro de ello, el reto para las instituciones educativas y para quienes en ella trabajan, es garantizar el derecho a la diferencia.

REFERENCIAS

ALFARO, O. (2017). *Lesbianas, gays, bisexuales y trans en el espacio universitario: Un estudio al fenómeno de la discriminación contra jóvenes de la FES Acatlán* (Tesis de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM, Santa Cruz Acatlán.

ALMARAZ, H.J. (2012). *Identi-Web* (Tesis de licenciatura). UPN, Ciudad de México.

- 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, 88-113.
- BARRERA, J.E. (2018). ¿Homofobia? En los estudiantes de la FES Acatlán, en Avilez, A. y Virgen, A. (Coords.) *Violencia y discriminación escolar basadas en la sexualidad*. México: Fundación Arcoiris por el Respeto a la Diversidad Sexual, A.C.
- CARVAJAL, M.G. y MESINA, M. (2016). Viviendo con el estigma, en Larios, J. y De la Mora, J.M. (Coords.). *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. Colima: Universidad de Colima.
- CASTELLANOS, M.G. & SOLÍS, F.J. (2015). Cuando la diversidad sexo-genérica desencadena el acoso escolar: Una mirada al *bullying* homofóbico en la educación media superior, en *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: COMIE.
- 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. (2016). Docentes universitarios ante la diversidad sexual. Miradas desde la convivencia con estudiantes de pedagogía de la Universidad Veracruzana, en *Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS*, vol. I, núm. 9, 33-43.
- CRUZ, R.J. (2017). *Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación inicial de docentes. Estudio etnográfico en la Escuela Normal Superior de México* (Tesis de maestría). DIE-CINVESTAV, Ciudad de México.
- HERNÁNDEZ-ROSETE, D.D. (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México, en *Cadernos de Saúde Pública*, 33, 12, 1-11.
- LARIOS, J., MURGUÍA, J., MONTES DE OCA, F. y RANGEL, R. (2016). La importancia de formar profesores para fortalecer el trabajo con estudiantes homosexuales, en Larios, J. y De la Mora, J.M. (Coords.). *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. Colima: Universidad de Colima.
- LINARES, E.E., GARCÍA, A.I. y MARTÍNEZ, L. (2019). El acoso homofóbico en jóvenes estudiantes de nivel medio superior, en *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, vol. 6, núm. 11, 1-13.
- LIST, M. (2016). Los universitarios frente a la homofobia. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, enero-julio, 2016, pp. 1-15.

- MONTES DE OCA, F., MUNGUÍA, J., BARÓN, N.A. y LARIOS, D. (2013). El trato a los estudiantes con orientación sexual diferente en la escuela secundaria: la visión de los alumnos, en Larios, J. y De la Mora, J.M. (Coords.). *La diversidad sexual en la escuela secundaria*. Colima: Universidad de Colima.
- MORAL, J. & VALLE, A. (2011). Escala de Actitudes hacia Lesbianas y Hombres Homosexuales en México 1. Estructura factorial y consistencia interna, en *Nova Scientia*, vol. 3, núm. 6, mayo-noviembre, 2011, pp. 139-157.
- PIÑA, J.M. (2011). El homosexual, entre la aceptación y el estigma. Visión de estudiantes normalistas, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey: COMIE.
- PIÑA, J.M. (coord.) (2011). *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México: Díaz de Santos.
- PODER EJECUTIVO (15 de mayo de 2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf
- PRECIADO, F. (2013). Se burlan, los rechazan, a veces los maltratan... los golpean... pero lo toman como juego. Actitudes de chicas y chicos frente a la discriminación y diversidad sexual, en Larios, J. y De la Mora, J.M. (Coords.). *La diversidad sexual en la escuela secundaria*. Colima: Universidad de Colima.
- PULIDO, M., HUERTA, A., MUÑOZ, F., PAHUA, E., PÉREZ-PALACIOS, P., & SARACHO, S. (2013). Homofobia en universidades de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (2), 93-114.
- RANGEL, R., MONTES DE OCA, F., LARIOS, J. & MURGUÍA, J. (2013). Manifestaciones de la diversidad sexual de los adolescentes en twitter: el eco de lo real en las redes sociales, en Larios, J. y De La Mora, J.M. (Coords.) (2013). *La diversidad sexual en la escuela secundaria*. Colima: Universidad de Colima.
- RODRÍGUEZ, L.M. (2016). Bullying homofóbico en el contexto mexicano. Voces desde estudiantes de trabajo social regiomontanos, *Trabajo social hoy*, 1er Cuatr. 2016, núm. 77, pp. 41-61. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2016.0003>
- RODRÍGUEZ, L.M. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel secundaria: El contexto de Nuevo León, *Revista de Psicología*, vol. 36 (2), pp. 631-659.
- SOLÍS, F.J. (2013). El rostro de una universidad diversa: los estudiantes gay en la FES Acatlán, en *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato: COMIE.

- TORRES, J. (2012). *La construcción del significado en torno al ser docente en maestros gay en el nivel universitario* (Tesis de maestría). UPN, Unidad Ajusco, Ciudad de México.
- VALDEZ, C., CAUDILLO, L., AHUMADA, J. y GÁMEZ, M.E. (2018). Manifestación de homofobia internalizada en adolescentes y jóvenes al norte de México, en *Health and Addictions*, vol. 18, núm. 2, 101-110.
- VELÁSQUEZ, D.I. y FIGUEROA, M. (2017). Homofobia en el aula: Una mirada cuantitativa de las actitudes de jóvenes universitarios hacia la homosexualidad, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: COMIE.



***Bullying* homofóbico o violencia estructural hacia las personas LGBT**

MAURICIO LIST REYES

*Asimismo, las persecuciones raciales
se basaron desde siempre en el presupuesto
de que la muerte de unos refuerza la vida de otros.*

Roberto Esposito

El planteamiento de Esposito en relación con la raza me resulta sugerente en función de la discusión a propósito de la homofobia a la que haré referencia en el presente texto. Lo que me propongo hacer es plantear de qué manera opera la homofobia en la universidad, su transversalidad con otros factores que conllevan violencia y el tratamiento que institucionalmente se le ha dado, particularmente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Claramente a lo largo del siglo XX y aún en el XXI hemos podido reconocer *políticas de exterminio* que se repiten una y otra vez, pero que sólo alcanzan notoriedad y condena cuando son ejercidas hacia los cuerpos que *sí importan*. En este sentido, los disidentes siguen siendo considerados como esos prescindibles que pueden ser discriminados, perseguidos y hasta asesinados sin que conciten un claro rechazo social.

De acuerdo con la *International Lesbian and Gay Association* la lista de países que en la actualidad penaliza la homosexualidad es bastante amplia, incluyendo algunos países del Caribe, que imponen penas diversas que van desde unos pocos años de cárcel hasta cadena perpetua, pero aún en países como México, que nunca ha penalizado la homosexualidad, tampoco se llevan a cabo acciones contundentes que inhiban la ejecución de crímenes de odio.

Por supuesto, el hecho de que en muchos países no esté penalizada la homosexualidad no evita que existan ataques hacia esta población, como en el caso de Brasil, en donde son muy recurrentes los asesinatos hacia personas trans principalmente, junto a otras acciones de “limpieza social” contra quienes son considerados indeseables. Vale la pena recordar la ola de crímenes contra personas en situación de calle en diversas ciudades del mismo país en un tiempo no muy lejano.

Junto con Esposito, Judith Butler igualmente ha preguntado ¿qué cuenta como una vida? ¿qué vidas valen la pena ser vividas y qué muertes deben ser lloradas? Estas preguntas son pertinentes, sobre todo cuando nos referimos a ciertos contextos en los que pareciera que algunas vidas cuentan más que otras. No se trata de victimización sino de una realidad que en el caso de México, por ejemplo, ha llevado a que a pesar de la existencia de una compleja legislación de reconocimiento de derechos humanos, de prohibición de todas las formas de discriminación, por una vida libre de violencia para las mujeres, de la tipificación de los “feminicidios” en el plano penal, entre otras muchas, los gobiernos se niegan a reconocer la existencia de esos delitos, y por supuesto a impulsar acciones para su prevención o castigo, principalmente los que son ejercidos contra mujeres o sectores con escaso o nulo reconocimiento social (sectores populares, indígenas, homosexuales, personas trans, trabajadoras sexuales, etcétera).

Los acontecimientos de 2014, con la desaparición de 43 normalistas en el estado de Guerrero, visibilizaron una realidad que México ha vivido desde hace varias décadas: una violencia generalizada, una enorme corrupción y una absoluta impunidad que atraviesa los tres poderes de la unión y los tres niveles de gobierno en todo el país.

Es en ese escenario que me interesa plantear algunas ideas a propósito de la homofobia en la universidad, específicamente centrando mi atención en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), institución pública ubicada en la cuarta ciudad en tamaño en el país.

1. LA HOMOFOBIA EN LA UNIVERSIDAD

La violencia homofóbica es un asunto que se haya presente en todos los ámbitos cotidianos públicos y privados, institucionalizados o no, en los que se expresa de múltiples maneras con la complacencia o al menos indolencia de toda clase de autoridades. Es por ello que la universidad tiene la responsabilidad y la obligación de generar acciones

efectivas de prevención, fundamentalmente, educando en el respeto a la diferencia de sexo, género, orientación sexual, origen étnico, etcétera, más aún cuando se plantea como misión formar profesionales y ciudadanos críticos, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades y defendiendo los derechos humanos. Dichos valores en los que se sustenta la institución no deberían quedarse en un nivel declarativo, sino que tendría que traducirse en políticas universitarias transversales a todas las áreas y acciones de la institución.

El marco jurídico en el que se sustentan las acciones de la universidad no es demasiado amplio o complejo.¹⁰ En él es posible evidenciar que no se explicita la atención de la institución ante posibles situaciones como acoso, hostigamiento, violencia sexual, homofobia, *bullying*, etcétera. Habría que decir que en parte ello se debe a que, como en muchos otros centros educativos, reconocer la existencia de esas variadas formas de violencia a su interior implica de alguna manera reconocer que se ha fallado en su misión.

Ésta, como muchas otras instituciones de educación superior, ha diseñado algunas estrategias con la intención de transversalizar la perspectiva de género, y así “cumplir” con los compromisos establecidos por el estado mexicano. La primera que habría que mencionar es la implementación del Modelo de Equidad de Género (MEG). Lo que mostró su revisión fue básicamente que se circunscribía al ámbito laboral y por tanto fue concebido para impactar las condiciones profesionales de las trabajadoras universitarias. Como ha sido evidenciado en muchos otros casos, la llamada transversalización de la perspectiva de género en los planos institucionales, suele incidir únicamente en la incorporación de trabajadoras en diversos ámbitos laborales que tradicionalmente han sido considerados como *masculinos*, pero sin que se modifiquen las relaciones jerárquicas y de violencia que se presentan entre hombres y mujeres a su interior.

Por otra parte, la BUAP cuenta con diversas oficinas que directa o indirectamente están encargadas de atender los problemas relativos a las múltiples formas en que se expresa la violencia a su interior. Es indicativo que los jóvenes universitarios entrevistados, al ser cuestionados respecto de las dependencias a las que pueden acudir en caso de sufrir algún evento de violencia, en general no se refieran a ninguna de estas, ya sea

¹⁰ Puede revisarse su marco jurídico en http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Consejo_Universitario/legislacion

porque desconocen su existencia, o porque no consideran que estas instancias resuelvan efectivamente esos casos. Más aún, en la gran mayoría de los casos, la percepción es que resulta inútil presentar ese tipo de denuncias, por lo que es preferible solucionar directamente la situación o intentar esquivar los ataques, y tal como lo señala Toro-Alfonso:

Todo parece indicar que no existen espacios privilegiados para la protección de las personas LGBT. Ni siquiera el espacio universitario, tradicionalmente concebido como un espacio de apertura y tolerancia a la diversidad, parece permitir la participación activa y placentera a las personas que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales y transgénero. (Toro-Alfonso, 2008: 273).

De hecho a partir de la investigación que llevamos a cabo en la BUAP, lo que pudimos documentar fueron múltiples expresiones de violencia sexual y de género que incluían expresiones de clasismo y racismo.

Louis-George Tin (2012) afirma que el de homofobia es un término relativamente nuevo, y a pesar de que ya se le usaba desde los años sesenta es hasta 1971 cuando K. T. Smith lo utilizó en un artículo. El término ha tenido diversas acepciones sin que haya un claro consenso en su definición, aunque como lo señala Daniel Borrillo, la homofobia se convierte en una forma de guardar las fronteras sexuales y de género, razón por la cual no únicamente los homosexuales son víctimas de la violencia que la homofobia produce. (Borrillo, 2001).

En un texto publicado en la revista *Ciencia* (2008) señalaba que no debería entenderse únicamente como una manera de mantener la norma heterosexual, sino como una forma de afianzar el género normativo. En ese texto se definía la homofobia como:

[...] el rechazo a las personas o los actos que no siguen el modelo heterosexual hegemónico, o que en su actuar cotidiano revelan actitudes sexuales y/o genéricas diferentes a las establecidas para lo masculino y lo femenino desde las tecnologías de género, a partir de prácticas que pueden ir desde el desdén, pasando por la injuria hasta actos de agresión que pueden llevar hasta el homicidio. (List Reyes, 2008, p. 155).

Cabe destacar el hecho señalado por Borrillo, en el sentido de que desde su punto de vista, hay una dimensión personal que lleva al rechazo de los homosexuales y una

dimensión cultural de naturaleza cognitiva que puede llevar eventualmente a simpatizar con la homosexualidad pero rechazando cualquier política de igualdad.

Estas circunstancias se presentan en los ámbitos públicos y privados, y aunque responden a situaciones específicas, no se puede perder de vista que las normas de género y de la heterosexualidad organizan las relaciones sociales en general. En este sentido, a pesar de que la universidad pueda considerarse un ámbito en el que opera una mayor permisividad, no dejan de estar presentes ciertas prácticas que van en el sentido de mantener esos marcos normativos.

Hay que tomar en cuenta el hecho de que en general las diversas formas de intolerancia y discriminación suelen ser rechazadas, al menos en el discurso, por una diversidad de actores y muy especialmente representantes de una diversidad de instituciones públicas y privadas. En México, muy particularmente, han venido proliferando discursos de inclusión a mujeres, discapacitados, indígenas, entre otros sectores sociales, pero es claramente omitida la alusión a sujetos que transgreden las formas normativas de sexualidad y género (personas trans, trabajadoras sexuales, homosexuales, etcétera). Así, en el mejor de los casos estos sectores son invisibilizados y por tanto excluidos de las acciones a favor de quienes son considerados “minorías” que deben ser atendidas. Las instituciones, a partir de la idea de que promueven la igualdad y no discriminación, no hacen distinciones entre los sujetos, es decir, no nombran las diferencias, encontrando así un buen pretexto para evitar el reconocimiento de derechos a sectores excluidos socialmente, sin que se les considere necesariamente como intolerantes.

Por su parte, instituciones como la BUAP, no reconocen las especificidades de los diversos sectores de la población estudiantil que la componen y por tanto termina negando la existencia de muchos otros, como la población indígena, la de diversidad sexual, las personas con alguna discapacidad, etcétera, lo que conlleva a que no existan políticas de atención a esos sectores específicos, sino que se parte de la existencia de un tipo de alumno que termina siendo el sujeto masculino, joven, clase media, ignorando sus especificidades. En ese sentido, el Plan de Desarrollo Institucional para el periodo 2017-2021 de la BUAP, hace tímidas menciones a estos aspectos cuando se refiere a un plan de inclusión en el que no es considerada la orientación sexual como un aspecto importante. Dice el documento: «Asimismo, el Programa de Grupos Vulnerables tiene registrados a 355 mujeres y 139 hombres sumando un total de 494 jóvenes a quienes se les proporcionan apoyos diversos.» (26); Cómo se puede apreciar, el documento no explica

las razones de la vulnerabilidad de las personas registradas, cuáles fueron los criterios y cómo se hizo selección en un universo de cerca de 100 mil estudiantes, de acuerdo con datos proporcionados por el rector a la prensa local. Más adelante, el documento plantea las Líneas de acción a realizar y entre ellas la «16. Desarrollar acciones específicas en las dimensiones medioambiental, perspectiva de género, violencia, capacidades diferentes, atención a grupos vulnerables.» (39) Como se puede apreciar, a pesar de que se hacen algunos breves señalamientos, en general no hay una intencionalidad de hacer una mayor precisión.

De acuerdo con los testimonios recogidos en la universidad, una práctica común son las bromas, los chistes, los sobre-nombres, que no son exclusivos de los propios estudiantes, sino que aún profesores y otros trabajadores realizan esas prácticas, que a decir de Didier Eribon «Son agresiones verbales que dejan huella en la conciencia. Son traumas más o menos violentos que se experimentan en el instante pero que se inscriben en la memoria y en el cuerpo» (Eribon, 2001: 29) De hecho, la injuria no es un acto anodino, a pesar de que muchos jóvenes minimicen su importancia. El que agrede justifica su acto como un hecho inofensivo, de camaradería, amistad y hasta amor. Las prácticas violentas permean las más diversas relaciones sociales y terminan naturalizándose.

Sin duda, la definición de las formas en las que opera la violencia en el contexto universitario es importante, sin embargo, no resulta fácil su caracterización por las implicaciones que tiene tanto a nivel institucional como personal, y con ello la forma que debe ser abordada.

2. BULLYING

Alejandro, estudiante de la BUAP, frente a la pregunta de si puede identificar alguna forma de violencia que sea una práctica frecuente en su entorno de la universidad afirma: «es que no es *bullying* para, como a lo animal, para ver quién es el más fuerte de la especie, o sea el *bullying* más bien es como para echar relajo, o sea, no agrede, es para convivir. Aunque algunos chicos no lo viven así, porque a veces nos pasamos, somos medio pesaditos, me incluyo, porque soy muy relajiento, pero en su momento van a abrir la mente y van a darse cuenta de que no se hace por estar encima de ellos, sino para convivir y crear como un ambiente de más confianza.» (Alejandro).

Resulta llamativo este testimonio, pues quien lo expresa es un estudiante gay de la Facultad de Ingeniería, una de las unidades académicas en las que explícitamente se pueden escuchar expresiones de homofobia y misoginia en las actividades cotidianas de académicos y estudiantes. Sin embargo, él no percibe violencia alguna, en parte porque es uno de quienes se expresan de esa manera, y aparentemente no comprende la forma en que son recibidos sus “juegos” por parte de sus compañeros. Como ya lo mencionaba, en ambientes en los que cotidianamente hay muestras de violencia, ésta termina naturalizándose, se convierte en una forma de socialidad que todos sus miembros padecen de una u otra manera y, paradójicamente, son esos espacios donde resulta más compleja su denuncia. Quienes conviven en esas condiciones suelen desarrollar estrategias con las cuales sobrevivir a esas diversas formas de violencia.

Es importante, desde mi punto de vista, considerar en esta reflexión el concepto de *bullying*, no sólo por su vigencia en muchas de las investigaciones sobre el acoso escolar, sino porque permite el desarrollo de estrategias que resultan funcionales para las instituciones.

Dan Olweus a mediados de los ochenta propuso la siguiente definición «Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes» y añadía:

Para emplear correctamente el término *bullying* (acoso escolar) ha de haber un desequilibrio de poder o de fuerza (una relación asimétrica): El escolar que está expuesto a las acciones negativas tiene mucha dificultad para defenderse. El que lo separa de otras formas de abuso como los fenómenos de violencia doméstica es el contexto en el que sucede y las características de la relación de las partes implicadas.

Lo que en su momento el autor estaba analizando era un tipo específico de violencia al interior de la institución educativa, en donde un chico —el abusador— agredía sistemáticamente a otro. Dicho análisis, más tarde se extrapolaría a otras situaciones y otros contextos como si, en principio, se tratara de fenómenos semejantes. Desde mi punto de vista, sin embargo, hay diversos elementos que tendrían que ser considerados en el análisis y que para el autor parecen ser irrelevantes. Más adelante señala:

Está bien documentado que las relaciones entre los chicos son, de largo, más duras, más difíciles y más agresivas que entre las chicas (p.e. Maccoby, 1986). Estas diferencias tienen raíces tanto biológicas como socioambientales.

Para el autor, la diferencia sexual define otras diferencias que sin embargo no explora. Asimismo, percibe las diferencias que se presentan en relación al contexto, pero igualmente las deja de lado. En su propuesta, Olweus caracteriza a las víctimas y a los victimarios en cuanto actitudes y comportamientos incluyendo a los que llama “acosadores-victima”, y al final hace una propuesta de intervención considerando cuatro elementos fundamentales:

- ▣ Calidez, intereses positivos, e implicación por parte de los adultos.
- ▣ Límites fijos sobre los comportamientos inaceptables.
- ▣ Aplicación consistente de castigos no punitivos ni físicos para los comportamientos inaceptables o la violación de las reglas.
- ▣ Adultos que actúen con autoridad y como modelos positivos de comportamiento.

En toda su propuesta, el autor claramente está acotando el acoso a una relación entre dos actores: la víctima y el acosador, pero sin considerar factores o actores externos que puedan estar incidiendo en esas dinámicas. Para este autor, se trata de formas de violencia que se circunscriben a un contexto muy limitado, en donde no parece haber una influencia de los contextos más amplios. El autor no se está preguntando por la violencia doméstica que pueda vivir el acosador, tampoco pregunta por los entornos violentos o delincuenciales en los que tiene que socializar cotidianamente; menos aún considera el papel que cumplen ciertos discursos normativos —no actúes como niña— que los acosadores usan para justificar su agresión.

En el documento titulado *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación*, se afirma que «El manejo y prevención del *bullying* debe considerar que en este problema están involucrados diversos actores: quienes agreden, los agredidos, quienes presencian y son testigos de los hechos y, quienes permanecen apáticos» (p. 6) Para este documento, como para muchas otras interpretaciones, el *bullying* se reduce a un problema entre pares, y no se considera el contexto en el que surge dicho acoso, ni el papel de otros actores en su

dinámica. En el mismo documento se afirma que con frecuencia se encuentran actitudes negativas y de resistencia frente a la diversidad por parte de alumnos y profesores, sin embargo, no se considera el papel de las autoridades, personal administrativo, técnico y manual, ni tampoco se considera a los padres y otros familiares de los alumnos. De igual manera se omite la consideración del papel que cumple tanto el entorno social inmediato como otros discursos a través de redes sociales y medios de comunicación, entre otros.

En ese sentido, no está de más reflexionar acerca de los ambientes contemporáneos en donde se ha hecho cada vez más evidente el racismo, la xenofobia, el clasismo, la misoginia o la homofobia, qué efectos tienen en el contexto escolar, hasta dónde determinados discursos o prácticas contribuyen a exacerbar ciertas formas de exclusión y discriminación hacia los sujetos que son considerados como *otros* en el contexto escolar.

Disociar el acoso escolar y la violencia homofóbica dentro de las instituciones de educación superior, de otras formas de violencia, lleva a perder de vista el hecho de que estamos ante procesos de orden sociocultural e histórico que no puede ser comprendido fuera de dinámicas más amplias.

Considero importante resaltar el hecho de que los actos o conductas homofóbicas no son espontáneos, por el contrario, son actos que han sido construidos históricamente, aprendidos desde la infancia y repetidos en el afán de mantener ese orden social. Es decir, parte de la socialización de los sujetos en el género normativo pasa precisamente por actuar contra toda forma de transgresión, que desde pequeños pueda ser detectada entre sus pares, aun cuando en ese momento no pueda ser identificado el componente sexual. De ahí que el sujeto pueda echar mano de ese bagaje homofóbico que fue cultivando a lo largo de la vida para confrontar al transgresor o para reprimir el propio deseo cuando se presenta.

Es claro que la expresión de la homofobia es múltiple y variable. Los sujetos homófobos no son todos golpeadores o asesinos, en ocasiones pueden ser unos muy decentes y finos personajes que sin embargo son muy eficaces excluyendo y discriminando a quienes se salen de los parámetros señalados. (List, 2012: 240).

Esto hace aún más complejo el proceso de reconocimiento de la homofobia y por tanto de su denuncia y atención. ¿en qué momento se está ante una agresión homofó-

bica o de otro tipo? ¿hasta qué punto es posible distinguir una exclusión por motivos de género, de clase, de etnia, de edad o de orientación sexual? Y estos cuestionamientos tendrán necesariamente un impacto en la manera de encarar estas situaciones dentro del contexto educativo.

Las instituciones educativas lo que suelen hacer es atacar los efectos: la violencia en la institución; pero no se atienden las causas, principalmente porque se trata de procesos complejos que tendrían que involucrar a la comunidad universitaria en su conjunto. Lo más común es sancionar al agresor, que muchas veces es sólo quien expresa más abiertamente un sentir ampliamente compartido, sin embargo, no se desarrollan acciones que conduzcan a una reflexión crítica entre la comunidad universitaria acerca de las distintas formas de discriminación, exclusión y violencia en función de aspectos tan diversos como género, orientación sexual, origen étnico, clase, entre otros.

3. LA POLÍTICA DE RECONOCIMIENTO

Ante un problema con esa complejidad se vuelve imperativo explorar en términos igualmente amplios su atención. Es claro que una acción simplista sólo pospone el conflicto. Es por ello que se requiere considerar los contextos particulares, las condiciones sociales, políticas y culturales en los que se construyen los discursos en torno a género y sexualidad y cómo operan en los contextos cotidianos como el universitario.

La obra de Judith Butler sin duda resulta fundamental para una discusión como la que aquí se plantea, pues provee de una cantidad de elementos que le dan sentido a la valoración social que se suele dar de un determinado tipo de sujetos, en este caso a quienes salen de la norma heterosexual. Habría que empezar por referirse a su noción de los «cuerpos que importan» por oposición a los «cuerpos abyectos» que ella desarrolla en su trabajo.

Los cuerpos que importan son, según su noción, los inteligibles, los que guardan coherencia entre sexo, género, práctica sexual y deseo. «Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos» (Butler, 2008: 20).

Algo de lo que sabemos, es que para muchos jóvenes que no se reconocen a sí mismos como heterosexuales, o cuya identidad de género es vista como errónea por su entorno, y que son originarios de pequeñas poblaciones del país, trasladarse a las capitales o grandes ciudades para ingresar a la educación superior, intentando alejarse de ambientes que han sido hostiles para ellos, representa una opción para la “huida”. En las investigaciones que hemos llevado a cabo, ha sido recurrente la intención del ingreso a alguna institución de educación superior como una estrategia para mantener el apoyo económico y moral de los padres.

Por supuesto las historias son muy diversas, y en buena medida su “éxito” radica en mantener oculta la orientación sexual o la identidad de género, tanto para la familia y el entorno inmediato, como propiamente para el contexto universitario en donde se pueden ver expuestos a otra clase de violencia que, a pesar de que eventualmente sea sutil, no deja de ser efectiva.

Siguiendo con el hilo de su argumentación, un tema que va a tratar en diversas obras tiene que ver con la pregunta ¿quién cuenta como humano y quién no? Y consecuencia de ello ¿cuáles vidas merecen ser vividas y cuáles no? Estas preguntas la llevan a reflexionar sobre la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran los sujetos LGBTTTI, entre otras circunstancias, por la violencia a la que potencialmente se encuentran expuestos cotidianamente. Pero hay que subrayar que la condición de vulnerabilidad a la que se hace mención aquí, tiene que ver con una idea que plantea en el sentido de que todos vivimos bajo ciertas condiciones de vulnerabilidad, es decir, no se está haciendo referencia a una situación exclusiva de ese sector, sin embargo, esas condiciones se pueden ver exacerbadas “cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados”. Este último punto es el que me interesa resaltar, los medios de autodefensa al interior de la universidad, cuando la violencia homofóbica se encuentra presente cotidianamente y se naturaliza por la misma razón. La autora señala que el cuerpo implica vulnerabilidad en tanto se expone a esa violencia.

Lo que hemos encontrado en la investigación sobre violencia en la BUAP fue que la universidad en su conjunto conlleva un enfrentamiento cotidiano a condiciones de vulnerabilidad.

Butler señala lo paradójico que resulta hablar de “derechos humanos de mujeres”, o de “derechos humanos de homosexuales”, o de lesbianas, pues se pone en cuestión, desde la enunciación, la humanidad del sujeto. No obstante, en ciertos casos los sujetos

no son enunciados de ninguna manera. Ni la Ley de la Universidad, ni su Estatuto Orgánico hacen mención alguna de los universitarios en función de diferencias de sexo, género, condición económica, y ya no se diga orientación sexual. En ese sentido, el acto de enunciación tiene relevancia en tanto que se les da existencia.

La consecuencia de ello es que con ese lenguaje termina invisibilizando, negando la existencia a muchos *otros*. En este sentido, afirma la autora «si la violencia se ejerce contra sujetos irreales, desde el punto de vista de la violencia no hay ningún daño o negación posibles desde el momento que se trata de vidas ya negadas” (Butler 2006: 60).

CONCLUSIONES

A partir del trabajo de investigación en la BUAP hemos podido constatar que las diversas expresiones de violencia en la universidad no suelen ser identificadas ni reconocidas por los miembros de la comunidad escolar, por las autoridades universitarias, ni por quienes la padecen cotidianamente. Ante una exposición cotidiana a múltiples formas de violencia en los contextos inmediatos —el espacio doméstico, el barrio, el transporte público—, suele haber una relativización del impacto que genera su expresión en el ámbito universitario. Más aún, suele haber la percepción de que, dado que la población universitaria es fundamentalmente de adultos, son sus integrantes quienes la deben enfrentar y resolver de forma individual, y sin el involucramiento de las autoridades de los distintos niveles universitarios. Es así que esta clase de violencia no sólo sigue siendo invisibilizada, sino que solo adquiere relevancia cuando se convierte en un crimen que no puede seguir siendo ocultado.

De ahí la demanda que sigue estando vigente a la generación de protocolos institucionales específicos que se lleven a cabo de manera efectiva, pero, de la misma forma, tal como ha sido demandado por diversos sectores universitarios, se requiere generar acciones transversales que visibilicen en primer lugar la diversidad —étnica, sexual, de género, de clase, discapacidad— de la universidad.

En el año 2016 la BUAP convocó a un grupo de académicos universitarios para que, junto con el rector, se hicieran comentarios y propuestas a las acciones que venía llevando a cabo la institución. A partir de ello se generó la campaña *Cuenta conmigo* con la finalidad de enfrentar las situaciones de violencia y se estableció el compromiso de generar protocolos específicos para su atención. Al terminar de escribir el presente tex-

to —octubre de 2019—, tres años después, aún no se ha definido los procesos para su atención.

Más aun, en 2014 se publicó el acuerdo por el que se establecieron los *Lineamientos del Código de Ética y Conducta* de la BUAP. En dicho documento se establece como uno de sus valores esenciales “El respeto ineludible a la dignidad de la persona humana, así como la defensa de su pleno desarrollo físico, psicológico, intelectual y espiritual”, asimismo “Guardar un estricto respeto a otras personas independientemente de su raza, género, edad, condición económica, capacidades diferentes, nacionalidad, características físicas o preferencia sexual o religiosa, estableciendo una relación cordial de educación y mesura en el trato”. Dicho código es ambiguo pues evita señalar claramente tanto las faltas como las sanciones aplicables y más bien apela a la voluntad de las personas, pero sin aportar elementos que contribuyan a generar una visión crítica de las relaciones al interior de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex (ILGA): Lucas Ramón Mendos, *Homofobia de Estado 2019* (Ginebra: ILGA, Marzo de 2019) Recuperado de https://ilga.org/downloads/ILGA_Homofobia_de_Estado_2019.pdf
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: *Marco jurídico* http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Consejo_Universitario/legislacion
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: *Plan de Desarrollo Institucional para el periodo 2017-2021*. <https://www.pdi.buap.mx>
- BORRILLO, Daniel. 2001. *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- BUTLER, Judith. 2006. *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, Judith. 2008. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- ERIBON, Didier. 2001. *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- LIST REYES, Mauricio. 2008. “De la discriminación a la violencia por orientación sexual” en *CIENCIA* revista de la Academia Mexicana de Ciencias, vol. 52 núm. 2, abril-junio, pp. 8-15.

- LIST REYES, Mauricio. 2012. "¡El que no brinque es buga! Masculinidad e identidad gay" en Gómez Suárez, Agueda (coord.) Miano Borruso, Marinella y Arriaga Ortiz, Raúl (eds.) *Género, sexualidad y etnicidad. Un caleidoscopio*. Santiago de Compostela: Andavira.
- OLWEUS, Dan. (s/f) Acoso escolar, "Bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones (s/d) https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES/links/0f31753c7d61c06b1c000000.pdf
- TIN, Louis-George (dir) 2012. *Diccionario Akal de la Homofobia*. Madrid: Akal.
- TORO-ALFONSO, José; BORRERO, Néstor y NIEVES Lugo. 2008. De la exclusión al estilo universitario: La homofobia en la Universidad de Puerto Rico. *Análisis*, IX, 247-273.

PARTE II

Diagnósticos de violencia escolar situacionales a estudiantes LGBT en México



Aproximaciones a la violencia sexual y escolar dirigida a estudiantes LGBTTTI en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

ADRIANA LEONA ROSALES MENDOZA
E IGNACIO LOZANO VERDUZCO

Nunca fue fácil estudiar como mujer *trans* en la UPN. Desde el primer día de clases, mis compañeros me veían como si fuera un bicho raro; me miraban como si yo fuera gay, aunque no lo soy, y no entendían por qué tenía que ser tan evidente y vestirme de mujer. Cuando cursaba el tercer semestre de la licenciatura tuve un profesor que me violentaba mucho; me miraba con desprecio y me hablaba de manera ruda, o sea ¿no? cuando me hablaba [...] un día prefirió ignorarme. Yo levantaba la mano para responder, y él simplemente hacía como si yo no estuviera. Otro día le pregunté que por qué, que por qué no me hacía caso, que por qué si yo quería responder él no me veía. Ese día fue el peor [...] siguió ignorándome, ni siquiera me volteó a ver [...] hasta que rompí en llanto y me salí del salón. Nunca más volví a su clase (Estudiante, mujer *trans*, testimonio anónimo).

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo realizamos un análisis con perspectiva de género del hostigamiento sexual (HS), acoso sexual (AS), violencia sexual (VS), y violencia escolar (VE) en estudiantes que se identifican como lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros, transexuales, travestis y/o intersexuales (LGBTTTI) en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En este primer apartado, efectuamos una somera conceptualización sobre nociones clave para com-

prender nuestro objeto de estudio. En el segundo, abordamos algunos de los elementos institucionales que consideramos han contribuido a reproducir la violencia de género en UPN. En el tercer apartado analizamos la violencia LGTBTTI-fóbica interpersonal, a través de información testimonial obtenida de entrevistas y grupos de discusión efectuados dentro de las instalaciones universitarias. En el último apartado presentamos algunas conclusiones y recomendaciones sobre la problemática. Algunos de los resultados fueron obtenidos del proyecto “Diagnóstico sobre apropiación de derechos sexuales, acoso y hostigamiento sexual en UPN”,¹¹ cuyo análisis de datos cualitativos estuvo a cargo de las personas autoras de este capítulo; además, nos basamos en experiencias académicas y etnográficas de otros proyectos en los que hemos participado.

La VS, el AS y el HS se enmarcan en relaciones en las que se atenta contra el derecho a la intimidad en el ámbito de la sexualidad, el bienestar, la salud, la seguridad y la dignidad de quien recibe el agravio. En contextos educativos, estas formas de violencia, además, pueden tener efectos negativos sobre el desarrollo académico de la víctima, produciendo condiciones para el rezago y el abandono escolar.

A continuación, delimitamos los conceptos de HS, AS, VS, y VE, así como otros que utilizamos en el texto. La VE la entendemos como cualquier acto u omisión, sucedido en el marco de la educación institucionalizada que atenta contra la dignidad y bienestar de alguna persona, y que puede poner en riesgo tanto su seguridad física como sus posibilidades de adquisición de capital cultural. La VE puede expresarse en diferentes niveles, desde el institucional, hasta el interpersonal, mientras que la VS, el AS y el HS son expresiones de violencia interpersonal. Para que la violencia interpersonal tenga lugar, se requiere contar con estructuras sociales e institucionales que le den lugar.

El HS “es el ejercicio de poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (Secretaría de Gobernación, DOF, 1-02-2017, artículo 13) es decir, es un abuso de poder, con implicaciones de índole sexual no consentidas que sucede en una relación de jerarquía; son acciones dirigidas de un profesor (no necesariamente hombre, aunque frecuentemente)

¹¹ Dicho proyecto fue financiado por PRODEP como investigación del Cuerpo Académico en formación: “Sexualidad, Identidad y Bienestar”, del cual forman parte las personas autoras de este capítulo, así como los profesores Fernando Salinas Quiroz y Edgar Salinas Rivera.

a una persona estudiante o personal administrativo, o bien, de personal administrativo contra estudiantes.

El AS, aunque también constituye una relación de poder, se da entre pares (estudiante a estudiante, por ejemplo). La relación de poder que denota esta forma de violencia se canaliza a las expresiones de género o a la identidad sexo-genérica, a través del sistema cultural heteronormativo, y se define como “una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos” (Secretaría de Gobernación, DOF, 1-02-2017, artículo 13). Aunque, en general, las definiciones se han generado para dar cuenta de la violencia hacia las mujeres, no necesariamente son mujeres cisgénero quienes son víctimas del HS y AS; frecuentemente estas violencias se dirigen a personas con identidades sexo-genéricas variadas, dentro del amplio abanico que se denomina diversidad sexual.¹²

La VS dirigida a personas LGBTTTI se considera una de las formas de violencia homofóbica (lesbofóbica, transfóbica, bifóbica). Nos interesa mencionar que la construcción semántica del término “homofobia” ha sido cuestionado, al considerar que no se trata exactamente de una fobia o un temor, sino de discriminaciones o prejuicios —vinculados al enojo y el disgusto— (Tena, 2010) que “provocan” determinadas personas cuando su expresión de género o la atracción sexo-afectiva mostrada se juzga “inadecuada” bajo el supuesto de que un hombre ha de comportarse como hombre y dirigir su interés sexual y afectivo a una mujer, y viceversa. De cualquier manera, la mayoría de los textos académicos que contienen análisis sobre este tipo de violencia continúan utilizando la palabra *homofobia*.

Más que entrar en la discusión sobre el uso más apropiado de la terminología, queremos subrayar las diferentes violencias que aquejan a personas LGBTTTI en un espacio universitario, por lo que hablaremos de *violencia de género por identidad sexo-afectiva* y de *homofobia* —en el entendido que ambas nociones contienen una fuerte carga de prejuicios y discriminaciones— y utilizaremos VS para referir los casos en los que hubo una clara connotación sexual, más allá de la sola intención o la solicitud de un intercam-

¹² No entraremos en el debate sobre si solamente quienes se inscriben en la comunidad LGBTTTI forman parte de la diversidad sexual; las personas autoras de este capítulo consideramos que en realidad la variedad de ejercicios sexuales incluye también aquellos expresados y experimentados por cissexuales y cisgéneros.

bio sexual, es decir, una acción que vulneró explícitamente a la persona víctima —como violación sexual o tocamientos corporales— o que puso en juego su intimidad o su integridad física y/o emocional. Este tipo de atentado a la intimidad de las personas conlleva homofobia implícita, y constituye no solo una forma de violencia exacerbada hacia personas que transgreden los modelos de identidades hegemónicas, sino que contribuye al sostenimiento de las pautas de género dominantes en nuestra sociedad (Lozano-Verduzco y Rosales-Mendoza, 2016).

Por otro lado, la violencia homofóbica (lesbofóbica, gayfóbica, bifóbica, transfóbica) es “un tipo específico de violencia de género basado en la orientación sexual real o supuesta, o la identidad de género, [la cual] no solo afecta a los educandos que son homosexuales, bisexuales, transgénero o intersexuales, sino a aquellos que son percibidos como no conformes con las normas de género prevalecientes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015 :14). Este tipo de violencia es llamada también *bullying* homofóbico:

Con los términos “acoso escolar homofóbico” o “*bullying* homofóbico” nos referimos a aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o “bullies” se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays [*sic*], lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos (Platero y Gómez, citado en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2018:16).

No siempre es sencillo delimitar si un acto de violencia corresponde a HS/AS, VS o VE, pues la mayoría de las veces se suceden de forma simultánea, a excepción del HS y el AS, cuya diferencia es el nivel en el que se sitúan víctima y agresor; es decir, si es una relación jerárquica o de pares. En el caso del HS dirigido a personas LGBTTTI, en general ocurre que, un docente o administrativo, escudado en una serie de prejuicios homofó-

bicos ejerce el poder sobre alguien de menor jerarquía en términos de la organización universitaria. Puede ser que ofenda a la persona estudiante mediante comentarios con connotaciones sexuales degradantes dentro del salón de clases, que se burle por su expresión sexo-genérica-afectiva; que se sienta con derecho a enviarle mensajes o llamar a su celular con insinuaciones sexuales, que intente tocar su cuerpo o que llegue a tocar su cuerpo. El HS puede también ocurrir de manera gradual, es decir, se comienza con insinuaciones poco claras, que pasan a ser proposiciones directas que suben de tono hasta llegar actos de VS. No por ser entre “iguales” el AS es menos intimidante para la víctima, y puede manifestarse de maneras similares a las que enumeramos arriba para el HS. La VE que se ejerce mediante el llamado *bullying* puede implicar o no HS o AS; pero siempre que se dirige a personas LGBTTTI lleva de por medio prejuicios, ideas o acciones homofóbicas, como en el caso del testimonio de la estudiante mujer *trans* que presentamos como epígrafe en este capítulo.

La producción académica de artículos, capítulos y libros sobre VS, AS y HS se ha incrementado a raíz de la visibilización de manera contundente de la violencia de género, dirigida tanto a mujeres, como a personas con identidades LGBTTTI dentro de las universidades en México. Los resultados de esos estudios han aportado de manera importante al diseño y gestión de acciones políticas para atender este problema social; han permitido evidenciar las carencias en las normatividades internas, la legislación nacional y, particularmente, han subrayado la necesidad de diseñar protocolos para prevenir, atender y sancionar casos de HS y AS en instituciones de educación superior (Bosch, 2009; Carvajal y Delvó, 2009; Carvajal y Delvó, 2009-2010; Larena y Molina, 2010; Castaño-Castrillón *et al.*, 2010; Blahopoulou, Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2012; Bardales y Ortiz, 2012; Hinojosa-Millán *et al.*, 2013; Nash, 2015; Maldonado-Ramírez, 2015; Lozano-Verduzco y Salinas-Quiroz, 2016; Gutiérrez, 2016; Navarro-Guzmán, Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2016; Bermeo *et al.*, 2016; Barreto, 2017; Tlalolin, 2017; Ramírez y Barajas, 2017; Evangelista, 2017). No obstante, es necesario continuar documentando los tipos de violencia hacia personas LGBTTTI, y construir y consolidar escuelas y universidades inclusivas, en las cuales se respeten los derechos humanos de todas las personas, independientemente de la identidad de género y orientación sexual. Cabe mencionar que, en la mayor parte de los textos revisados, hallamos una preocupación por reflexionar sobre los conceptos de VS y HS y AS, así como por aportar evidencias valiosas para conocer y documentar la situación de violencia a la que están sometidas las personas LGBTTTI.

En años más recientes, las instituciones de educación superior (IES) en México han sido testigos de manifestaciones por parte de colectivos y agrupaciones feministas —a las que se han sumado personas que se identifican como LGBTTTI— que denuncian distintas formas de HS y AS. Esto ha llevado a que diferentes IES, por ejemplo, El Colegio de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Iberoamericana, elaboren protocolos de prevención, atención y sanción a la violencia de género. En otras IES en Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Yucatán, un estudio encontró que, en general, no existen mecanismos, y muchos menos, protocolos eficientes para asesorar, orientar y apoyar a quienes han sufrido HS o AS (Evangelista, 2017), En UPN el protocolo de atención a casos de VS, AS y HS continúa gestionándose.

2. ELEMENTOS INSTITUCIONALES QUE MANTIENEN Y PROMUEVEN LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En el 2016, una de las personas autoras de este texto, desarrolló un estudio etnográfico en la UPN, que consistió en la colocación de una cabina “cuenta-historias” y observación participante durante dos semanas. Se invitaba a la comunidad universitaria a entrar en la cabina y frente a una cámara de video, contar “una historia sobre diversidad sexual”. El tercer día del trabajo de campo, la cabina amaneció pintada con la frase “pinches putos”. El equipo de investigación, sobre todo, estudiantes que fungían como asistentes de investigación y que en su mayoría se reconocía como gays o lesbianas, reaccionó con enojo y decepción, inclusive pensando en detener el proyecto o bien, buscando una forma de denunciar dicha violencia. Después de conversar sobre las posibles acciones, el equipo decidió exponer esta vandalización en los grupos de Facebook de la universidad y a través del correo institucional. Al final, el equipo reconoció que la pinta de esta frase era parte de los resultados que estábamos buscando, pues nos daba luz sobre la manera en que se comprendía la diversidad sexual y los discursos que circulaban en torno a este concepto en UPN. Posteriormente, se nos informó que, en una junta sostenida entre la Secretaría Académica y las diferentes coordinaciones de la universidad, la persona entonces encargada de la Secretaría Académica pronunció su deseo de suspender nuestro proyecto, con la intención de protegernos de futuras violencias. Para fortuna del proyecto, y del equipo que lo sostenía, diferentes coordinaciones de la universidad

señalaron que suspender el proyecto consistiría en una doble violencia a partir de una posición paternalista de poder y supuesta protección, y que se debería continuar con las estrategias para colocar el tema en UPN.

En 2017, la otra persona autora de este capítulo, fue invitada por las autoridades universitarias a participar en la elaboración y gestión del “Programa de Cultura de Igualdad de Género de UPN”. Junto con otras académicas y personal administrativo se diseñó el programa, el cual incluía acciones de sensibilización y formación en temas de VE, igualdad de género, HS y AS, prevención de la discriminación, y promoción de los derechos humanos para las mujeres y las personas LGTBTTTI. Se imprimieron mantas, carteles y folletos, y se llevaron a cabo varias conferencias y talleres, con ponentes externas, pues se contaba con un presupuesto federal para la contratación de especialistas; el objetivo final era certificar a UPN como una IES con visión de igualdad de género. El hecho de contratar especialistas externas también podría interpretarse como una falta de confianza de las autoridades en cuanto a la formación académica de sus propios cuadros para impartir las conferencias y talleres.

Al finalizar las actividades efectuadas en el marco de “Cultura de Igualdad de Género”, se redactó un informe final, que consistió básicamente en reportar la cantidad de estudiantes, personal académico y administrativo que había asistido a las actividades; así, se contabilizaron un total de 662 personas “sensibilizadas y capacitadas” en las temáticas. Sin embargo, a finales de ese mismo año, y en 2018, ocurrieron varios casos de HS y AS dentro de las instalaciones de UPN, por lo que varias estudiantes del grupo “Libres y Combativas UPN”, el cual forma parte de un movimiento mayor que agrupa mujeres feministas de diferentes IES, y *nosotres*¹³ como integrantes del Cuerpo Académico “Sexualidad, Identidad y Bienestar” (reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, PRODEP) redactamos y enviamos una carta a las autoridades de UPN para solicitar la solución de las problemáticas de violencia detectadas. Una de las respuestas consistió en que, una persona no identificada (autoridad o personal administrativo) incurrió en un acto de hostigamiento escolar hacia una de las participantes, amenazándola con darla de baja de la matrícula si continuaba con las acciones. Esos

¹³ En este capítulo utilizamos lenguaje “inclusivo”, como, por ejemplo, “las personas estudiantes”, “el profesorado”, etcétera, cuando el vocablo incluye a personas mujeres y hombres. En algunos casos, preferimos el uso de “*les*” (para incluir las y los), o bien “*estes*” en lugar de estas y estos; señalándolas en cursivas.

mismos días, otros casos de HS y AS fueron llevados al Órgano de Control Interno, incluyendo uno dirigido a un docente de nuestro Cuerpo Académico, y otro a una profesora de la licenciatura en Psicología Educativa; ambos casos por HS de parte de estudiantes varones.

En este contexto, vale la pena mencionar que el acto vandálico de la cabina “cuenta-historias” no fue investigado, ni sancionado; ningún caso de HS, AS o VS ha sido resuelto satisfactoriamente a la fecha, y el programa “Cultura de Igualdad de Género” quedó en los anales de la historia de UPN. Estas experiencias resultan relevantes, ya que es posible apreciar ciertos elementos estructurales que permiten la reproducción de formas de violencia de género —homofobia y misoginia—, una cultura de impunidad ante actos de violencia genérica, y un escaso interés de parte de las autoridades para poner en operación una instancia que se encargue de la política de género institucional. La ausencia de estrategias, como el diseño de protocolos de actuación, o comités de atención de la violencia, aunados a la reproducción de la cultura binaria de género, heteronormativa y homofóbica en la universidad, facilitan la existencia y permanencia de diferentes formas de HS y AS dirigidas contra personas LGBTTTI y mujeres cisgénero.

Otra forma en que la institución contribuye en la reproducción de la heteronormatividad, el HS y el AS, es a través del currículum oculto, expresado en narrativas del profesor. Por ejemplo, una estudiante señaló lo siguiente:

[...] pues todos conocen a ese maestro, y em, una vez en el salón empezó a decir que los homosexuales deberían tener un baño aparte, porque no deberían de estar ‘¿ves que ellos orinan así y si se pueden ver entre los hombres?’ Las mujeres no, porque estamos cerradas, pero él decía que quien lo va a defender de los homosexuales y así, entonces me enojé mucho por su comentario tan estúpido y le dije que yo iba al baño y que yo soy lesbiana, bueno le dije lesbiana porque, pues no sé, y le dije que de menos a mí no me excitaba ver a una mujer orinar, y que yo no iba a estar espiando a mujeres para orinar y dijo ‘¿a mí quien me va a defender de los homosexuales? Entonces me enojé mucho y le dije ¿a mí quién me va a defender de los pendejos?

La segunda, fue de una maestra, no sé cómo se llama, pero yo iba con mi novia. Entonces ella iba a entrar al baño, yo la iba a esperar afuera y entonces ella iba a entrar e iba llegando esa maestra y la maestra dijo que, o sea primero dijo, el baño es de

mujeres'. Entonces, voltee y le dije, 'ella es mujer' y dijo '¡ay! es que se ve bien rara, no nos vaya a hacer algo', entonces me enoje, igual, un montón (Estudiante, mujer, lesbiana, entrevista individual).

El profesorado, en su quehacer cotidiano, implementa los contenidos de programas educativos que en sí pueden ya contener elementos de un currículum oculto reproductor de discursos hegemónicos. Ciertas personas académicas pueden manifestar aversión hacia ciertas expresiones sexo-genérico-afectivas, que transgreden el modelo de masculinidad hegemónica y la heteronorma (Lozano-Verduzco y Rosales-Mendoza, 2016). Si reconocemos que el profesorado tiene un lugar privilegiado dentro de la universidad, desde donde se ejercen formas de violencia estructural, en el sentido en que tienen el poder de imponer esquemas de pensamiento legitimados tanto por el sistema como por la institución escolar, será importante reconocer que, expresiones verbales como las de la profesora (que narra la estudiante arriba), refuerzan esquemas culturales y prejuicios que construyen a un sujeto homosexual como potencialmente peligroso por su deseo homoerótico. La homosexualidad desde esta visión, se puede vivir como una amenaza a la masculinidad hegemónica que sostiene la existencia de un deseo heteroerótico generalizado y normalizado. Las narraciones anteriores también dan cuenta de una forma de resistir el poder del profesorado; resistencia que se manifiesta en afectos como la indignación y el enojo.

3. VIOLENCIA LGBTTTI-FÓBICA INTERPERSONAL

Cuando nos referimos a la violencia interpersonal hablamos de los actos y omisiones que suceden en las interacciones entre dos o más personas, y que tiene como efecto minimizar y despreciar las expresiones y relaciones eróticas, sexuales y afectivas que se llevan a cabo entre personas gais, lesbianas, bisexuales o trans. Este tipo de violencia impacta en el bienestar y dignidad emocional, psicológico y físico de la persona contra la que va dirigida, y forma parte del marco institucional que reproduce la violencia de género.

En este nivel del análisis, nos enfocamos en las acciones interpersonales y sus efectos, enmarcados en la institucionalidad y "legitimidad". De acuerdo con los datos levantados a través de entrevistas individuales y grupos de discusión, con integrantes de los tres

sectores de la comunidad universitaria (personal académico y administrativo, así como estudiantes, tanto hombres como mujeres) identificamos que las personas LGBTTTTI viven formas de violencia debido a su orientación sexo-afectiva y/o su expresión de género. Si bien, la familia es una institución aparte, las expresiones de odio, violencia y discriminación LGBTTTTI-fóbica producidas en el entorno familiar son relevantes, y reproducen aprendizajes negativos en torno a la homosexualidad y transgeneridad, que son repetidos de diferentes maneras en la institución educativa:

[...] incluso cuando yo lo hablé con mi familia, hasta en mi familia de alguna forma me sentí discriminado porque mi papá fue como de “¿ay cómo una mujer te puede hacer eso?, ¿por qué le vas a tener miedo?, simplemente ve, agárratela, y ya eso es todo”, o sea, pero es algo que no es fácil decir, en primera porque mi familia, por ejemplo, no sabe que soy gay [...] (Estudiante, hombre, gay, grupo de discusión).

Estas violencias implican intentos de controlar la expresión sexual disidente de las víctimas. Uno de los efectos de este ejercicio de poder se traduce en que se vean en la necesidad de esconder su deseo homoerótico, manteniendo sus relaciones sexuales y afectivas en la clandestinidad, y generando emociones como culpa, vergüenza, tristeza y miedo (Lozano-Verduzco, 2015). No obstante, la respuesta afectiva de algunas víctimas no tomó ese cauce, sino que se tradujo en emociones como la indignación y el enojo, cosa que permitió expresiones verbales y corporales de orgullo y defensa de sus derechos sexuales, como se pudo hacer evidente en las narraciones anteriores.

Algunas de estas violencias, se expresan en lo que narran *les* siguientes estudiantes, una mujer bisexual y un hombre gay:

[...] porque de pronto yo era que veía a uno súper jotisimo y era de “ah pinche maricon” o así ¿no? A manera de burla, pero pues al final yo también soy joto. Eso todavía es con lo que no puedo lidiar y les sigo diciendo “putos, maricones, jotos” e incluso hasta a mí, es “eres bien puto hijo”, pero pues así soy (Estudiante, hombre, gay, entrevista individual).

Y pues igualmente compañeras que no insultan de manera directa, son como esa violencia que no se visualiza tanto, que son como ciertos comentarios ofensivos indi-

rectas tan directas que te dicen. Saben que a lo mejor, que tienes una preferencia sexual hacia alguien, y que ellos no están del todo de acuerdo y justo apenas me pasó, no me lo dijo directamente la chica, se la dijo a mi amiga ¿no? (Estudiante, mujer, bisexual, entrevista individual).

Estas expresiones violentas, son de índole verbal y emocional, y tienen efectos en la manera en que las personas se conciben a sí mismas y a sus relaciones. Además, al ser expresiones verbales, se inscriben en lógicas discursivas provenientes de regímenes sexo-genéricos binarios, en donde existen relaciones de poder entre lo masculino y lo femenino, lo hetero y lo homo. Las violencias “indirectas” a las que *estes* participantes hacen alusión, son dañinas porque a pesar de que coloca al sujeto homoerótico —muchas veces con nombre, apellido y cara— como el personaje principal de la historia, no le permiten defenderse, por lo que este tipo de violencias quedan impunes. En otras palabras, *les* estudiantes LGBTTTI, son el objeto principal de chismes y rumores, cosa que coloca su deseo erótico, su expresión de género y sus vinculaciones sexo-afectivas como elementos centrales para definirles, invisibilizando una serie de características y elementos que también forman parte de su identidad. Así, pueden ser estudiantes o amistades ejemplares, ser excelentes en alguna disciplina, deporte, o actividad recreativa; pero esto se vuelve secundario frente a la relevancia de su homoerotismo.

El primer extracto, narrado por un estudiante gay, es relevante, pues señala una combinación de formas de homofobia, tanto la interiorizada, como la interpersonal, que pueden tener efectos múltiples. Vemos que usa palabras despectivas para referirse a la feminidad y el homoerotismo que identifica en otros hombres, al mismo tiempo que considera sus verbalizaciones como violentas. Reproduce las lógicas heteronormadas que desprecian lo femenino y homoerótico en los hombres, con lo que actúa como reproductor y sostén de esas lógicas. Por otro lado, el que un gay utilice la palabra “joto”, puede entenderse como una mimesis de la norma heterosexual, o bien, que resignifica el término, pues el hecho de que el “joto” se refiera a sí mismo como tal, le quita poder a la violencia homofóbica desde la enunciación heterosexual. Decirlo puede tener un efecto violento; pero también de resistencia a dicha violencia.

En otras ocasiones, aparecen violencias físicas “sutiles” que son más identificables. Por ejemplo:

[...] y la chica, cuando estamos en grupo todas, saluda a todas de beso menos a mí, y salta y besa en la mejilla a mis demás amigas o evita saludarlas cuando yo estoy ahí, ¿no?” (Estudiante, mujer, bisexual, entrevista individual).

Se trata de una forma de violencia emocional y física, por omisión, pues la compañera en cuestión no considera a la participante digna de ser reconocida como integrante del grupo. Es decir, se trata de un “olvido” que excluye debido a la orientación sexual. En las entrevistas que realizamos, no se narraron casos de violencia física directa (por acción), pero abundaban referencias a diferentes formas de violencia verbal y emocional:

Aquí se da cuando tienes problemas con una persona, a lo mejor en un trabajo en equipo en el salón, porque se caen mal pues es de donde se agarran para herirte y decirte “ah sí, ah puto, o joto” (Estudiante, hombre, gay, entrevista individual).

Él, este, pues, este se dio cuenta de que yo nací en cuna cristiana y me decía que “oye, ¿por qué no te cambias de orientación sexual?, porque no se te nota que seas gay”. Nunca se me ha notado que soy gay, hasta yo se lo tengo que decir, y luego me dice “¿en serio eres gay?, es que no creo que seas gay, y aparte está mal Saúl”. Fue un hostigamiento [en realidad acoso] que la verdad sí me molestó bastante. Y ahorita ya me acordé de ese compañero y sí me hostigó [acosó] bastante, este, que de hecho hubo un tiempo que ya no quería hablarle y me seguía hablando. Y yo así de ya aléjate de mí por favor, pero me seguía hablando en esa parte (Estudiante, hombre, gay, entrevista individual).

Podemos apreciar en estas narrativas el carácter peyorativo que connotan los vocablos “gay” y “joto”, los cuales se usan como formas de insulto constante. Referirse de esta manera a la homosexualidad no solo afecta a la persona a la que va dirigida la intención, pues le minimiza y excluye, sino que pinta al deseo homoerótico como un afecto indeseable socialmente; un deseo que carece de validez cultural, y al que se confiere un reconocimiento negativo. En UPN y, seguramente en otros espacios, la homosexualidad aparece como una figura enigmática e incomprensible, sobre todo, cuando quien se identifica como tal no muestra su “feminidad”, pues existe el prejuicio de que los hom-

bres gais son femeninos, y las lesbianas, masculinas. En las personas trans, el uso de nombres y pronombres personales resulta fundamental, y ambos han de ir en concordancia con el género con el que la persona en cuestión se identifica:

Ahorita, mencionando esto, recordé una situación el semestre pasado, pero fue con un chico que es transgénero, entonces eh, yo creo que sí depende mucho de la persona, de cómo tome ciertas actitudes de afuera hacia a ti, porque, en clase el chico era de participar mucho, entonces él opinó, y la maestra pues, no sé porque, bueno, la mayor... la mayoría éramos chicas y la maestra se refiere a él, "como nos dijo su compañera" ¿no? Entonces el chico se levanta muy indignado y se sale del salón, y o sea la maestra no como, bueno no observa o no notó esa actitud; pero pues el resto del grupo sí, y ya al final de la clase una chica pues sí hace como esta observación, de oiga le dijo compañera, o bueno, o sea se refirió a él en forma femenina. Y dice la maestra: "quiero decirlo que, pues no fue la manera para ofenderlo, ahorita saliendo yo me disculpo con él y, o sea, no pasa nada". Pero el chico sí lo tomó como muy ofensivo, y luego debatiéndolo con algunos compañeros si era como, [decían] "pues es que depende de cada quién, depende de cómo tomes esta parte de ofensa, o sea, porque realmente nosotros no lo vemos como ofensa, o sea, me pudieron haber dicho compañero, y yo sé que de alguna manera no me ofende; pero pues sí ya es cuestión de cada quien, y de ver esta parte de que, de que no siempre te están discriminando" (Estudiante, mujer, cisgénero, grupo de discusión).

Hay varios casos documentados sobre discriminación y violencia homofóbica de parte de personal docente dentro de los salones de clase de la UPN, lo que nos lleva a reflexionar sobre la imperiosa necesidad de implementar acciones de sensibilización y formación en perspectivas de género y derechos humanos, ya que, quienes ejercen este tipo de violencia se escudan en ideas de sentido común que justifican una supuesta "normalidad" y "naturalidad" en cuanto a la identidad de las personas:

[...] hay un profesor que, nunca fue un comentario directo hacia mi persona, más sin en cambio, eh, justo cuando entré a la universidad, en primer semestre, había un chico que es gay, y el maestro constantemente le hacía muchos comentarios homofóbicos, directa e indirectamente (Estudiante, mujer, bisexual, entrevista individual).

No; es que como que hay personas que a lo mejor no toleran a cierta... a... ¿cómo les puedo decir? Este... esta cuestión de la orientación sexual, yo creo que hay personas que como que no lo, no lo ven normal y como que se ofenden, pero pues ya sería cuestión de cada quien (Estudiante, mujer, cisgénero, grupo de discusión).

No obstante, queremos subrayar que, dentro de UPN, hay docentes mujeres y hombres que se caracterizan por defender y luchar por el respeto de los derechos humanos de las personas LGBTTTI, —inclusive en casos en que mujeres u hombres trans solicitan al profesorado ser *llamades* por el nombre que han elegido:

Pues eh... de... nunca he visto algo, algo de discriminación por parte de persona o incluso con mis profesores igual hacen comentarios, pero, que son inclusivos ¿no?, y los profesores pues, ya son un poco mayores y entonces uno pensaría que son más conservadores, no, pero, sin embargo, ellos pues se han... y pues dijeron igual basta hacia la discriminación y todos somos personas, no importa tu orientación sexual o cualquier otra, cualquier otro pensamiento (Estudiante, mujer, cisgénero, grupo de discusión).

Bueno eh... yo creo que igual, yo creo que este... a lo mejor no directamente se den comentarios, o así, pero tampoco como al cien por ciento no hay discriminación, porque no... no dudaría en que en algún momento si ven a dos chicos, no sé un grupito que no los conoce o demás, eh empiecen a hablar sobre ellos, porque yo creo que sí pasa, o sea no creo que, o sea como persona los ves y no pasa nada, pero si en algún momento, en algún momento en alguna bolita hay alguien que como que no le va, para sí mismo, es cuando van a comenzar los comentarios (Estudiante, mujer, cisgénero, grupo de discusión).

No sé, en cuanto a académicos y administrativos, pero, a mí me parece que los estudiantes han aprendido como a leer ¿no? como con quién abrirse, o con quién compartir, por ejemplo, cierta orientación sexual o cierta preferencia sexual, yo recuerdo, eh, el semestre pasado, primer semestre, de repente recibí, generalmente me presento, hago el encuadre, eh, dejo mi correo electrónico para que, como parte de mis datos, para que me localicen y recibo un correo de (pausa), de uno de mis estudiantes que

me explica que [...] me explica, me pone así como santo y seña, ¿no? y me pide, que por favor lo nombre de otra manera, y me dice: “eh, le escribí por correo, porque yo no sabía cómo iba a reaccionar, usted, porque no me ha ido bien con otros profesores, y con otras profesoras, pero para mí es muy importante que me nombre de esta manera ahora, y me pone el nombre, ¿no? cómo quiere que lo nombre, que la nombre ¿no? Entonces, yo le contesto: “ok” y así, entonces, yo anoto en mi lista, ubico y ah bueno, aquí el nombre está ¿no? pero, a mí me llamó mucho la atención cómo, eh, como para esta persona era muy importante ¿no? de, de presentarse ahora, desde este otro lugar, desde esta otra identidad, pero, me daba como mucha información de que todo lo que ha tenido que toparse con otros compañeros académicos, y a lo mejor, hasta con otros pares, ¿no? de algunos de sus compañeros ¿no? (Docente, mujer, cisgénero, grupo de discusión).

Finalmente, consideramos relevante testimoniar el caso de AS perpetrado por una estudiante mujer —aparentemente cisgénero— hacia un estudiante gay, el cual constituye una clara violación a la identidad sexo-afectiva, a la intimidad, y un acto de VS explícita. Lo subrayamos pues es un tipo de situación que, en una lógica machista y binaria, podría ser desestimada por las autoridades y por la propia comunidad universitaria, como aconteció cuando la víctima se lo contó a su papá (testimonio ya referido arriba), y él le respondió “¿ay cómo una mujer te puede hacer eso?, ¿por qué le vas a tener miedo?, simplemente ve, agárratela, y ya eso es todo”. La misma persona informante continuó diciendo:

Bueno, ya como lo platicué por experiencia propia y es como dice también, es que la persona sobrepase aquellos límites permitidos de, en cuanto, por ejemplo, hablarte o tocarte, porque incluso el hecho de que cuando tú permites que un amigo una amiga te abrace o te agarre de tu mano es algo permitido, pero el acoso lo veo incluso en el sentido de cómo incluso la chica a mí me llegó a tocar, como incluso me llegó a agarrar partes íntimas de mi cuerpo que yo no quería que las tocara, y que incluso cuando la detenía seguía con la intensidad, o sea, no tenía, no tenía ese respeto hacia mí (Estudiante, hombre, gay, grupo de discusión).

4. ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de los resultados presentados —los cuales constituyen solo una parte de una gran cantidad de datos cualitativos que hemos levantado con los tres sectores universitarios en la UPN, ya sea de manera individual, o a mediante el proyecto “Diagnóstico sobre apropiación de derechos sexuales, acoso y hostigamiento sexual en UPN”, se hacen evidentes diferentes formas de expresión de la violencia de género que, sobre todo las personas jóvenes, viven en la universidad.

Una serie de elementos institucionales favorecen el libre ejercicio de estas violencias, ante lo cual ubicamos las siguientes áreas de oportunidad en términos de la construcción de un proyecto que apueste a la atención de la problemática dentro de UPN: 1) vacíos en las normas y reglamentos internos en cuanto a la política de igualdad de género, no discriminación y no violencia, 2) falta de seguimiento a las denuncias y, por tanto, impunidad, 3) insensibilidad de las autoridades en cuanto a la necesidad de crear un comité específico que atienda los casos de VE, AS, HS y VS cometidos contra personas LGBTTTI y mujeres cisgénero, en el cual se consolide la figura de “personas consejeras”, 5) procesos largos para la organización de una comisión tripartita (académica, estudiantil y administrativa) que se encargue de la elaboración y puesta en marcha del protocolo de actuación para casos de violencia de género, 6) bajo interés de parte de colegiados dedicados a la formulación y/o conducción de planes de estudio de licenciatura, especialización, maestría y doctorado, en términos de incorporar como obligatorios temas de género y sexualidad en los diferentes cursos, lo que, en cierto sentido, contribuye a invisibilizar las violencias de género, así como la existencia y la lucha de la comunidad LGBTTTI, 7) falta de continuidad en proyectos como el de “Cultura de Igualdad de Género”, u otros que posibiliten la transversalización de la política de igualdad de género en la universidad, y 8) bajo impacto de las estrategias aplicadas para favorecer la inclusión de la perspectiva de género en las áreas, departamentos, coordinaciones de programas, consejos internos, y cuerpos académicos. Los elementos detectados evidencian una cultura institucional que continúa sustentada en el sistema sexo-género binario y dominante, y en el cual, la heteronormatividad y la homofobia siguen vigentes.

Además, dichos elementos son el clima propicio para la reproducción de distintas formas de violencia interpersonal, pues sin una política institucional clara al respecto, integrantes o sectores del personal académico, administrativo y del estudiantado se

sienten “autorizados” a cometer actos violentos, amparados en la impunidad o al percibir que “no pasa nada” si agrede verbal, emocional o físicamente (de facto o por omisión) a personas de la diversidad sexual.

Los retos son enormes, pues la VE, la VS, el HS y el AS son el reflejo de normatividades de género que imperan en la sociedad mexicana en su conjunto. Diversas instituciones, además de la escuela, como la familia, la Iglesia y los medios masivos de comunicación, son reproductoras del sistema sexo-género hegemónico. La familia “nuclear” heteroparental sigue siendo considerada la “natural” y “normal”. El matrimonio igualitario no es oficiado por las iglesias cristianas (mayoritarias en México); aunque cabe mencionar que la homosexualidad no era penalizada antes de la Edad Media, como consta en los archivos del Vaticano (Rosales-Mendoza, 2011). La adopción por parte de parejas homoparentales no es todavía una realidad cotidiana en nuestro país. Los medios de comunicación: prensa, revistas, televisión, radio y, sobre todo, redes sociales, constituyen espacios en los que es relativamente fácil la incitación al odio, la violencia y la discriminación en contra de personas LGBTTTI.

La responsabilidad en la creación de ambientes inclusivos, no discriminatorios y libres de violencias corresponde no solo a la Universidad como institución educativa, sino también a las familias, las diferentes iglesias, los distintos medios de comunicación, entre otras instituciones. Mientras el gobierno en turno —del partido político del que provenga— no se comprometa al diseño e implementación de estrategias de políticas públicas con perspectivas de género y derechos humanos, será muy difícil modificar pautas de conducta y actitudes homofóbicas y misóginas en las comunidades universitarias, mucho más en el conjunto de la sociedad mexicana, la cual hoy por hoy continúa generando y reproduciendo las violencias hacia las personas de la diversidad sexual.

No obstante, a partir del trabajo etnográfico efectuado, de los datos recabados, y de nuestras propias experiencias personales, podemos afirmar que algunos grupos y personas dentro de los tres sectores de la población universitaria están preocupados por denunciar las violencias, y consolidar espacios para la apropiación de los derechos humanos, en general, y los derechos sexuales, en particular. Así, a la par que se producen violencias, se generan resistencias y estrategias para construir y consolidar un espacio educativo inclusivo y libre de violencias heteronormativas y homofóbicas.

REFERENCIAS

- BARDALES, O. y ORTIZ Z. (2012). HS en mujeres y varones universitarios. Estudio exploratorio. *Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables*. Lima: Recuperado de <http://redin.pncvfs.gob.pe/images/publicacion2/hostigamiento-sexual-en-mujeres-y-varones-universitarios9.pdf>
- BARRETO, M. (abril-junio, 2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286. Recuperado de <http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v79n2/226-v79n2-a2>
- BERMEO, J.L., CASTAÑO, J.J., LÓPEZ, A., TÉLLEZ, D.D. y TORO, S. (enero, 2016). *Revista de la Facultad de Medicina. Abuso académico a estudiantes de pregrado por parte de docentes de los programas de Medicina de Manizales, Colombia*. 64(1). 9-19. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/51615>
- BLAHOPOULOU, J., FERRER, V. y BOSCH, E. (junio, 2012). El Acoso sexual en el ámbito universitario: estudio comparativo de la percepción diferencial entre alumnos y alumnas. En Vázquez, I. (Coord.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, (4). Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39531/Pages%20from%20Investigacion_Genero_12-13-408-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- BOSCH, E. (Directora de Proyecto)-Grupo de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de las Islas Baleares. (enero, 2014). El AS en el ámbito universitario. Elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención. Instituto de la Mujer, Gobierno de España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268508865_El_acoso_sexual_en_el_ambito_universitario_elementos_para_mejorar_la_implementacion_de_medidas_de_prevenicion_deteccion_e_intervencion
- CARVAJAL, Z. y DELVÓ P. (2009-2010). *Rev. Ciencias Sociales. Reacciones y efectos de HS en la población estudiantil en el 2008*, 4(1) 59-74. Recuperado de <file:///C:/Users/LAG/Downloads/Articulo%20Hostigamiento%20Sexual.%20%20Zaira%20Carvajal.pdf>
- CARVAJAL, Z. y DELVÓ, P. (julio-diciembre, 2009). *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional. Costa Rica: Un estudio sobre el HS en población estudiantil universitaria pública y percepción del ambiente homofóbico en el 2008*, 29 (39). Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4122/3959>
- CASTAÑO-CASTRILLÓN, J. J., GONZÁLEZ, E. K., GUZMÁN, J. A., MONTOYA, J. S., MURILLO, J. M., PÁEZ-CALA, M. L., PARRA, L.M., SALAZAR, T.V., y VELÁSQUEZ, Y. (2010). *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología. Acoso Sexual en la comunidad estudiantil de la univer-*

- sidad de Manizales (Colombia) 2008, Estudio de corte transversal. 61(1), 18-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195215352003>
- Centro de Ayuda a Víctimas de Violación. (abril, 2016). Visión general de la prevención de la violencia sexual en las universidades. Recuperado de <http://www.salud.gov.pr/Dept-de-Salud/Documents/VISION%20GENERAL%20DE%20LA%20PREVENCION%20EN%20LAS%20UNIVERSIDADES.pdf>
- EVANGELISTA, A. A. (junio, 2017), Atas-Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. *Hostigamiento y AS en ámbitos de educación superior del sureste mexicano*, 3 Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1174>
- Exploratorio. *Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables*. Lima: Recuperado de <http://redin.pncvfs.gob.pe/images/publicacion2/hostigamiento-sexual-en-mujeres-y-varones-universitarios9.pdf>
- GUTIÉRREZ, C. (2016). *Protocolos contra el AS en educación superior. Sugerencias para su elaboración*. República de Chile: Ministerio de Educación.
- HINOJOSA-MILLÁN, S., VALLEJO-RODRÍGUEZ, D.C., GALLO-GÓMEZ, Y.N., LISCANO-FIERRO, L.N. y GÓMEZ-OSSA, R. (enero-marzo, 2013). Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología. *Prevalencia de violencia sexual en estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2010*, 64(1), 21-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcog/v64n1/v64n1a03.pdf>
- LOZANO-VERDUZCO, I. y ROSALES-MENDOZA A.L. (marzo, 2016), Gender and Education. In/formal sex education: learning gay identity in cultural and educational contexts in Mexico, 28(4), 546-561. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2016.1149555?journalCode=cgee20>
- LOZANO-VERDUZCO, I. y SALINAS-QUIROZ, F. (2016) *Conociendo Nuestra Diversidad: discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia*. CDMX: COPRED.
- LOZANO-VERDUZCO, I. (octubre, 2015). Desire, emotions and identity of gay men in Mexico City. *Psychology of Men & Masculinity*. 16(4), 448-458. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0038833>
- MALDONADO-RAMÍREZ, J. (julio-diciembre, 2015). "No seas puto, camina como se debe". Expresiones de la violencia sexual en estudiantes de Ingeniería. *Entramado*, 112(2), 158-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265443638011.pdf>
- NASH, C. (2015). *Respuesta Institucional ante el AS en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/149305>

- NAVARRO-GUZMÁN, C, FERRER-PÉREZ V. A. y BOSCH-FIOL, E. (2016). El AS en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida. *Univ. Psychol.* 15(29), (371-382). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/8144>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2018). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/08-Bullying-homofobico.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840>
- RAMÍREZ, M. y BARAJAS, E. (2017). Estudio sobre hostigamiento y Acoso Sexual como una consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). *Revista Diálogos sobre Educación*, 14(8), 1-29. Recuperado de <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/215>
- ROSALES-MENDOZA, A.L, (2011) *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Serie Polvo de Gis. Materiales Educativos.
- Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados. (1-02-2017). *Artículo 11 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. (Publicado 13 de abril, 2018). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130418.pdf
- Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación*, Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados. (24-03-2016). *Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres*. (Publicado 14 de junio, 2018). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf
- TENA, O. (2012). Análisis ético de la homofobia. En Muñoz, J., (Coord.) *Homofobia: laberinto de la ignorancia* (pp. 91-108). México: UNAM.
- TLALOLIN, B. F. (noviembre-diciembre, 2017). El Cotidiano. *¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica*. El Cotidiano, (206), 39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005>



Entre el deber ser y la disidencia sexual. Prácticas de exclusión entre estudiantes de educación básica en Puebla

KAREN SIOMARA LARA JIMÉNEZ¹⁴
ABEL LOZANO HERNÁNDEZ¹⁵

Resumen

Damos cuenta de los discursos y prácticas que operan en el centro Escolar del Sur Manuel Bartlett Díaz (CECsur por sus siglas) ubicado al sur de la ciudad de Puebla; sobre la sexualidad y el género y que tienen por objetivo perseverar los modelos heteronormativos excluyendo y discriminando a todos aquellos que transgreden la regla. Recurrimos al concepto de violencia estructural ya que este nos permite observar y analizar las prácticas discriminatorias a las cuales son sometidos aquellos sujetos que no actúan de manera coherente entre su cuerpo, su género y su deseo en el proceso del cortejo y que son estereotipados como *gays*, *maricas*, *putos*, *torcilleras* y *lesbianas* con la finalidad de excluirlos, de discriminarlos como sujetos anormales, inferiores y prescindibles.

Abstract

We present the discourses and practices that operate at the Manuel Bartlett Díaz South School Center (CECsur), located south of the city of Puebla; about sexuality and gender and that aim to persevere heteronormative models excluding and discriminating against all those who transgress the rule. We resort to the concept of structural violence since this allows us to observe and analyze the discriminatory practices to which those subjects who do not act in a coherent way

¹⁴ Maestro en Antropología Social. Titular del Consejo Ciudadano de Derechos Humanos de la Ciudad de Puebla. C.C.D.H.H.I.G.P., Profesor del Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma Puebla. abel.lozano@correo.buap.mx

¹⁵ Licenciada en Antropología Social. Egresada del Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. karen.lara@correo.buap.mx

between their body, their gender and their desire in the process of courtship are subjected and who are stereotyped as *gays, maricas, putos, tortilleras and lesbianas* in order to exclude them, to discriminate against them as abnormal, inferior and expendable subjects.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de género, la interseccionalidad y la construcción social de la sexualidad, mostramos de qué manera el género como modelo jerárquico y asimétrico, produce y reproduce códigos de conductas basados en elaboraciones simbólicas promotoras de las representaciones de lo femenino y lo masculino (Muñiz, 2005:32). El género alude a todas las personas y no sólo a las mujeres, en este sentido nos debe quedar claro que ha sido una herramienta para el control social, económico y cultural a partir de la mayor valoración de lo masculino y que el orden que establece repercute directamente en las concepciones, conductas y comportamientos de los sujetos a través de una cultura de género.

Si consideramos que el género es una relación estructural de poder y que por lo tanto genera violencia al estratificar y jerarquizar lo masculino sobre lo femenino, tal como lo plantean Scott (1996), Arisó y Mérida (2010) debe quedar claro que no escapamos a esta relación primaria de poder, a estas clasificaciones y estratificaciones como sujetos generizados; a la par este mismo ejercicio de poder enfatiza su carácter productivo en lo referente a la subjetividad de cada uno de nosotros conformándonos como seres inteligibles. Es a través de esos procesos de socialización donde está presente el poder y estos estudiantes como sujetos sociales se constituyen en la reproducción del género, sistema que no deja ser violento y que se basa en éste como en la preferencia sexual en los espacios educativos.

La violencia de género responde a una violencia estructural que en muchas ocasiones ha sido “naturalizada”, sobre la lógica de la dominación y las relaciones de poder que edifican nuestra cultura; esta se relaciona con otras categorías construidas ideológicamente que llegan a conformar nuestra identidad o autorepresentación (ficticia o

real) en la medida en que conforman nuestras formas de aprehender la realidad, pensar, hablar, vivir (Arisó y Mérida, 2010: 10).

Nos queda claro que la violencia empleada en los procesos de exclusión y discriminación¹⁶ estructural y que se ven reforzados por la institución educativa ya que esta no escapa a las relaciones sociales jerárquicas de las cuales ella misma forma parte o contribuye a reproducir; por ejemplo este centro escolar tiene como parte de su sistema una educación sexual basada en valores *familiares, la heterosexualidad reproductiva* y de manera general asume a la *sexualidad como un riesgo* para los adolescentes, riesgo del cual se les debe de proteger evitando que estos inicien sus experiencias sexuales, estrategias que vale la pena decir deben ser revisadas y cuestionadas críticamente sobre los resultados ofrecidos en sociedades como la nuestra; es decir acciones que pocas veces consideran las concepciones culturales que pueden repercutir en las prácticas sexuales de los sujetos.

Pensar, prevenir y proteger.

Dinámicas sobre el género y la sexualidad

El Centro Escolar Comunitario del Sur pertenece a la Red del Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO (por sus abreviaturas red PEA), que da capacitaciones a los orientadores educativos y psicólogos para implementar programas de instrucción para tejer una ayuda emocional y académica a los estudiantes,¹⁷ la idea general de brindar una

¹⁶ Retomamos la caracterización que al respecto plantea el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) quien asume a la discriminación como una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido (exclusión o restricción de derechos) a determinada persona o grupo, debido a su condición étnica o nacionalidad, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condición de salud, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil, entre otras diferencias, actitudes que muchas veces no percibimos, pero que en algún momento las hemos causado o recibido.

¹⁷ Las organizaciones de índole internacional se involucran en la formación para la educación sexual, un ejemplo de ello es que en Chile, en el 2013, se llevó a cabo un coloquio en donde se abordaron las temáticas de educación y salud sexual y reproductiva en las escuelas de los países asociadas a la UNESCO incluyendo las de México, entre ellas se encuentra el Centro Escolar Comunitario del Sur Lic. Manuel Bartlett Díaz, donde hay planes a desarrollar, por parte de sus académicos; por ejemplo está el manual titulado *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación de la Sexualidad*, cuyo objetivo principal sería la erradicación de la marginalidad y la violencia de gé-

educación integral a sus alumnos; entre los temas que abordan el personal de la escuela de esta área son: a) aumentar las habilidades y competitividad del alumnado; b) brindar herramientas para prevenir deterioros en la salud emocional como la depresión o la ansiedad que generan el estudio o los exámenes; c) brindar apoyo en forma de orientaciones a los padres que tengan problemas al interior de sus familias, por último y de manera más frecuente; d) pláticas, cursos y talleres donde se abordan temas sobre sexualidad desde una mirada técnica, por ejemplo, la forma correcta de utilizar un condón, los métodos anticonceptivos más comunes o de fácil acceso para la prevención de infecciones de transmisión sexual, y además abordan temas emocionales como el enamoramiento, el amor o los “trastornos” que los estudiantes pueden vivir por los cambios hormonales que suceden en el cuerpo sobre todo en la adolescencia (Red PEA).

En el centro escolar también se retoman los libros de texto que la SEP ha implementado para impartir la educación sexual a la cual deben acceder los estudiantes; en dichos materiales encontramos temas que van desde la gestación humana, la utilización del condón, los sistemas reproductivos masculino y femenino, los cambios hormonales en los jóvenes, hasta los problemas económicos y sociales a los cuales se enfrentaría una pareja joven durante la unión y la procreación, por mencionar algunos de los ejemplos y temas más recurrentes; de todo esto observamos que hay dos elementos comunes en los contenidos y su enseñanza, la suposición de la heterosexualidad como la normalidad y seguir asumiendo que el ejercicio de la sexualidad en adolescentes o jóvenes es un peligro, incluso para ellos mismos y no un derecho.

Para los temas que conciernen a la sexualidad, el departamento de psicología del CECSUR, además de sus talleres, ha implementado entre los jóvenes el lema: “*Pensar, Proteger y Prevenir*”. El objetivo es hacer hincapié en que antes de un encuentro sexual, el primer paso es detenerse y pensar en las consecuencias que pueden suceder al llevar a cabo una práctica sexual a tan temprana edad, (11 a 15 años) después utilizar el método más adecuado para protegerse de una ETS y prevenir un embarazo no deseado. La mente dominando al cuerpo, de lo contrario sucedería que el cuerpo entendido como naturaleza, instintos, impulsos, deseos, pasiones acabarían por sobreponerse a la razón

del individuo como sí este no formara parte de un contexto sociocultural que sigue enfatizando vivir la sexualidad al momento sin pensar en consecuencias.

La institución por medio de sus docentes les plantea a los alumnos las enormes dificultades que implicarían el hecho de tener relaciones sexuales a temprana edad, se asume de manera casi natural que la heterosexualidad es precondition de la población estudiantil, con ello se anula a la diversidad sexual, los silencios como diría Foucault también son importantes y dicen mucho al respecto, en este sentido la diversidad sexual queda desdibujada por parte de las autoridades estudiantiles y se enfatizan las problemáticas de insertarse en el mundo laboral y convertirse en “adultos” donde el dinero es parte esencial para poder sobrevivir, los mensajes a los menores de edad sobre todo tiene a las mujeres como sus destinatarias; serán ellas quienes se verán en graves problemas para cuidar y educar a una criatura sin el apoyo del padre, renunciar a una vida de diversiones, viajes y satisfacciones y que las posibilidades de abandonar la escuela se incrementarían.

En estas pláticas las aseveraciones o predicciones atañen principalmente al futuro de las mujeres y de no atenderlas les sucederán al menos tres tipos de cosas; 1) se convertirán en *madres solteras*, concepto que al parecer socialmente ya implica una desvalorización, etiqueta que padecerán desde muy temprana edad por un momento de descuido o engaño por parte de algún hombre, desde luego las mujeres cargarán con toda la responsabilidad de cuidar y mantener a sus hijos, quizá podríamos decir estigmatizadas por hombres y mujeres como “fáciles” o de “moral relajada”; 2) Se destaca la posibilidad de que sean *mujeres frustradas académica o profesionalmente* hablando, pues en los discursos del personal del CECsur se exalta la relación del éxito con la formación académica, se les dice a los alumnos que los mejores empleos en cuanto a remuneración económica se refiere, exigen una preparación suficiente para no andar en empleos eventuales que exijan demasiado trabajo y sean muy mal pagados; y 3) podrían ser *amas de casa*, aquí el discurso se divide en dos, puede ser un rol social muy valioso o en este caso menospreciado por la precocidad de las estudiantes, puede ser que te vaya muy bien o muy mal al casarte o “juntarte”; y los significados atribuidos a la maternidad también se bifurcan como lo más valioso o como lo peor que les puede pasar por su precocidad.

Resulta complicado y limitante que se siga sumiendo a la sexualidad de estos jóvenes como algo que se pueda delimitar desde la teoría o contenidos de los libros y no se reflexione desde las prácticas diversas que llevan a cabo o viven incluso en el espacio es-

colar; ya ni hablar de entender a la sexualidad como un derecho, que pueda ser placentero o de la posibilidad de hablarles sobre el aborto antes de casarse o “juntarse” por un embarazo. El posicionamiento de la institución y el modelo educativo parece dejar de lado las relaciones sexo-afectivas que estos sujetos entablan durante su estancia en la institución escolar.

2. LAS RELACIONES SEXO-AFECTIVAS

Generalmente el término noviazgo existe en los grupos sociales como una de las formas normales que legitiman las relaciones sexo-afectiva como modelos que hay que seguir, sin embargo, estas formas de relación no cubren con las necesidades y especificaciones de los sujetos ya que existen otras formas de expresión que son reconstruidas. Como bien menciona Mauricio List que las sociedades opresoras suelen buscar otras formas no convencionales de convivencia, es por ello que:

Las sociedades tienen una gran cantidad de formas simbólicas y objetivas por las que se transmite al individuo todo el conjunto de valores y principios éticos y morales que las norman, estableciendo límites muy precisos que no permiten a los sujetos moverse con libertad; si no por el contrario, los constriñen, dando poco margen a las posibles representaciones de algún tipo de diversidad o alteridad. (List; 2005: 21).

Es por eso que los estudiantes han reflexionado y reconstruido una forma de pensar y vivir otras formas de relaciones; es así que durante el trabajo de campo se encontraron una amplia diversidad de relaciones sexo-afectivas entre los jóvenes de secundaria, prácticas que se desarrollaban al interior como al exterior de la institución educativa que permiten elaborar la siguiente tipología sólo con fines explicativos; es decir con esto no afirma que sean las únicas, las más importantes o que no vayan a cambiar; sino que a través de estas podemos observar una amplia gama de posicionamientos de cómo los jóvenes entienden, asumen y ejercen su sexualidad. Relaciones que van más allá del noviazgo y las ideas tradicionales que se conocen y establecen como ideales por la sociedad y sus instituciones como la escuela y la familia.

a) Novios de chocolate

Para algunos de los jóvenes del CECsur, el noviazgo como tal no se lleva a cabo, hombres como mujeres crean sus propias reglas con respecto a las relaciones afectivas uno de esos primeros ejemplos son los que ellos mismos nombran como “novios de chocolate”, en donde los chicos tienen relaciones sentimentales con otras chicas, ellos pueden abrazarse, besarse o acariciarse entre sí, todos los integrantes de éstas relaciones están conscientes de que no son los únicos que forman parte de éste grupo, de que no hay exclusividad sexual y afectiva entre un hombre y una mujer:

K: ¿Cuántos tipos de relaciones existen?

ELIZABETH 14 años: Pues hay muchos... mmmm... Hay novios de chocolate...

K: ¿A ver y eso qué es?

ELIZABETH: Pues tienes de donde escoger jajaja, es cuando tienes muchos amigos con derechos, pero todos saben que estás saliendo con todo el grupito jajajaja, (Entrevista informal con Elizabeth 14 años, junio 2011).

Este tipo de relación que establecen los jóvenes es en cierta manera el derecho a tener más de una pareja sentimental al mismo tiempo haciendo de su conocimiento a los otros miembros que integran la relación; por lo general, este tipo de prácticas no son bien vistas y suelen ser criticadas dentro como fuera del CECsur por su propensión a la promiscuidad. Los estudiantes tampoco profundizaron sobre lo problemático que pudiera ser ejercer su sexualidad desde esta postura, o qué papel juegan los “celos” por ejemplo en estas conformaciones de parejas múltiples.

b) Amigos con derechos

[Entre los jóvenes del CECsur también está la relación “amigos con derechos” en la que un chico y una chica “juegan” el papel de ser novios; sin embargo, no hay un compromi-

so profundo de exclusividad y fidelidad entre ambos personajes. Estas relaciones tampoco son aceptadas por los adultos de la institución educativa pues transgreden las normas establecidas del noviazgo y los valores tradicionales del personal de la escuela.

Cabe destacar que a pesar de esa “libertad”, en las relaciones se siguen reproduciendo aquellos modelos valorados de la feminidad como el hecho de que a los varones les agraden las chicas sonrientes, dulces, sensibles y tiernas; las que no utilizan mucho maquillaje y aquellas que no se andan besando o dejando toquetear por sus compañeros; la utilización del maquillaje, el peinado y el arreglo personal forma parte de la feminidad en el momento del cortejo o las relaciones afectivas y por otra parte los hombres siguen reproduciendo aspectos vinculados con la masculinidad como ser agresivos, amigueros, fuertes, y viriles.

BRENDA 14 años: Pues amigos con derechos es cuando estás saliendo con tu amigo, pero... pero no es tu novio, es tu, es tu amigo, él te puede abrazar, besar, y tú también pero no es tu novio.

K: Y si llega otra chica y lo convierte en su novio ¿Qué pasaría contigo?

BRENDA 14 años: jajaja pues si quieren pueden seguir andando, pero no lo creo. (Entrevista a Brenda y Ricardo 14 y 12 años, jueves 16 de junio).

c) Los fajes y toqueteos

Estas prácticas se llevan a cabo muy raras veces y suelen ser de manera individual, aunque es común que se reúnan en un círculo de amigos muy cercanos o entre parejas sentimentales. Consiste en tocarse o rosar de manera disimulada las partes íntimas de las chicas o chicos, ya sea de manera constante o sólo en una ocasión, esto lo llevan a cabo en espacios muy solitarios y alejados de la plaza cívica. Preferentemente donde no los puedan observar los prefectos y demás personal del plantel, al respecto la psicóloga del plantel señalaba que esto era tan sólo una de las posibilidades, pues en la cotidianidad los chicos tenían más que fajes y toqueteos, al respecto señaló lo siguiente:

Los jóvenes [las parejas] se llegan a reunir en la barranca y empiezan a toquetearse, ahí es muy solitario y sólo van cuando hay educación física, un día mientras caminaba por ahí me encontré un condón usado... (Zoelia Salinas; 2010).

d) Los novios

[Para los chicos el noviazgo es aquel en donde el amor es el punto medular de una relación, en donde la fidelidad, la atención y comprensión son fundamentales para la relación “especial” que se caracteriza por elementos tales como la exclusividad sexual y sentimental, respeto, comprensión y apoyo mutuo. Estas primeras prácticas de la sexualidad de los jóvenes han sido delimitadas por ideales culturales y al mismo tiempo reforzadas por mandatos como la monogamia y el amor romántico, y en ese mismo tenor instauran a estos últimos dos elementos como las características más relevantes al momento de establecer un noviazgo que por lo que expresan los mismos sujetos es “algo serio”.

K: Para ti ¿Cuál es el objetivo del noviazgo?

GUADALUPE: 14 años: Para mi es compartir amor y apoyo

K: y ¿Qué esperas de tu pareja, de tu novio?

GUADALUPE: Pues amor mutuo. (Entrevista a Guadalupe, 16 de junio 2011).

Cabe destacar que sólo se menciona al noviazgo como la relación sexo-afectiva que se lleva a cabo generalmente en el CECsur, sin embargo, como se mencionó anteriormente los tipos de relaciones para resaltar que existen las diversidades y que generalmente son escondidas por temor al castigo social como al señalamiento y el corregimiento impuesto por los adultos como los docentes y administrativos es visto en todo momento.

e) La masturbación

Otra práctica sexual presente en este centro escolar es la masturbación, cuya dinámica se manifiesta de la siguiente manera: durante los recesos o suspensión de clases, ya sea dentro de los salones o la parte trasera de estos, lugares donde no suelen pasar los profesores o los prefectos son los espacios donde se lleva a cabo ésta práctica que suele ser principalmente entre varones; ahí se reúnen amigos que ya hayan tenido un largo tiempo de conocerse, los jóvenes descargan videos pornográficos a sus celulares y los observan mientras dirigen una mano a su pene tocándose los testículos sobre el pantalón o bien deciden esperar un momento mientras emprende el camino hacia los sanitarios para masturbarse y finalmente eyacular:

FERNANDO (15 años): Luego ven pornografía en sus celulares, cuando no hay clases y se empiezan a tocar, se “chaquetean” en los baños jajaja, en los salones cuando no hay clases... yo creo que también las mujeres ven pornografía, pero no quieren admitirlo. (junio de 2011).

De acuerdo a esta clasificación observamos que existe una diversidad de relaciones y prácticas sexuales en el centro escolar que exaltan su carácter informal y que las maneras a través de las cuales las autoridades del centro educativo atienden la sexualidad de estos jóvenes no está siendo la más apropiada. Resulta preocupante además que se sigan reproduciendo roles de género y sanciones morales hacia las mujeres en el ejercicio de su sexualidad a través de las mismas pláticas y talleres, en este sentido las brechas generacionales y los contextos socioculturales evidencian una falta de capacitación como actualización del conocimiento en torno a la sexualidad y a las dinámicas que los estudiantes de este bachillerato viven en su cotidianidad.

Los discursos heteronormativos en torno a la sexualidad de los varones están relacionados a supuestos impulsos sexuales, es decir que los sujetos están inmersos en un constructo social donde se les ha implementado “la necesidad impostergable de satisfacer sus deseos sexuales”. En contraste, en el caso de las mujeres suele pensarse que éstas no consumen materiales audiovisuales pornográficos e inclusive que no le gustan, esto refuerza la idea de que la mujer es incapaz de expresar su deseo sexual, todo esto

nos demuestra que los sujetos están inmersos en una *cultura de género* que también organiza una sexualidad obligatoria para hombres y mujeres donde se les enseña, de manera subrepticia, discursos y acciones que les den coherencia a su corporalidad, a su sexualidad, género y deseo (Butler 2001).

Es así que la sexualidad es impuesta para que los sujetos aprendan una forma única de prácticas, que es la heterosexual, como el hecho de que a través de políticas públicas se les diga la forma en cómo vivir su sexualidad a través del cuidado de los embarazos, la prevención de la violencia hacia la mujer, la utilización de métodos anticonceptivos y de infecciones de transmisión sexual, la naturalización así como la homogenización de los estudiantes resulta limitante, la realidad social se encarga de mostrar rápidamente que existen transgresiones a la heteronormatividad reglamentaria y que dicho sistema tiene una carga valorativa negativa como la feminidad en el varón o la masculinidad de la mujer.

[...] el poder, a través de su vinculación contradictoria con otras fuerzas reguladoras de la moral sexual, genera una política sexual que modela la opinión pública con respecto a la sexualidad, organiza las campañas sobre la salud pública, en lo relativo a la anticoncepción, a la práctica del aborto, la salud materno infantil, la lactancia, etcétera, determina y sanciona costumbres respecto al matrimonio, la vida en pareja, la monogamia y la heterosexualidad obligada. Es así como la sexualidad se organiza a partir de una serie de prácticas sociales que ponen en juego una serie de relaciones de poder articuladas entre sí que he denominado cultura de género. (Muñoz, 2002: 253).

Los talleres que inician los profesores y encargados del Departamento de Psicología y Orientación Educativa deben estar al tanto de las formas de expresiones y relaciones que tienen los jóvenes en torno a la sexualidad ya que está totalmente limitada a la mirada heteronormativa, reproductiva y romántica. A pesar de que un varón nalguea a las mujeres, la carga valorativa siempre va dirigida hacia la mujer “la agredida”, nunca va a ir hacia el hombre “el agresor” ya que suele decirse que las mujeres no se están dando a respetar o que son unas fáciles, en cambio éstas prácticas se ven normales en el varón debido a la imagen masculina relacionada con una expresión abierta de su sexualidad.

Desde nuestro punto de vista la institución educativa asume a los jóvenes y a sus prácticas sexuales como un problema y un riesgo en potencia; es decir mediante estas sesiones informativas y educativas el personal del CECsur les inculca a los estudiantes un temor a vivir su sexualidad, a informarse sobre este derecho y el ejercicio del mismo, todo está dirigido al uso de métodos anticonceptivos y preventivos de enfermedades de transmisión sexual, esto último parte de suponer a la población estudiantil como heterosexual, con fines reproductivos y como un grupo vulnerable. Si bien en este trabajo no se revisó a profundidad la educación sexual impartida por la institución, es obvio que “el embarazo adolescente”, sigue incrementando su presencia en mujeres cada vez más jóvenes no sólo en Puebla sino en todo el país.

A pesar de que el CECsur a través de su relación con la UNESCO se visualiza participando en proyectos que fomenten el respeto a las orientaciones sexuales o la cultura de la No Homofobia o las libertades de expresión de género y otros temas como la concientización en torno a la salud sexual y la igualdad entre hombres y mujeres, termina por justificar una perspectiva heteronormativa y reproductiva de la sexualidad, una concepción tradicional que se articula con la instauración de estereotipos genéricos de los comportamientos de los varones y las mujeres en lugar de cuestionarlos, matizarlos o deconstruirlos; más bien, se continúa con la tutela de los adolescentes reforzando que esta etapa de la vida es un problema, que debe ser dolorosa y puede ser hasta peligrosa para ellos mismos como para sus pares etarios.

Otra de las consecuencias de asumir a la sexualidad como un riesgo en potencia y que permite dar cuenta de las prácticas de exclusión por parte de los estudiantes que pretendemos mostrar en este trabajo es que al concentrarse únicamente en la heteronormatividad se excluye a la diversidad sexual y se deja de manera implícita que los sujetos diferentes no son “normales”, el aval es otorgado en este caso por lo docentes y los discursos científicos de la medicina, la biología y la psicología de los cuales echa mano la institución; esto quiere decir que los jóvenes están siendo educados con el objetivo de preservar un modelo sexual masculino hegemónico excluyente y que en la preservación del mismo se puede hacer uso de la violencia pues generalmente se engloba a la diversidad como “anormal”, “inferior” o “prescindible”.

3. LAS RELACIONES DE GÉNERO EN EL CECSUR

El género es un sistema en el cual los individuos forman parte de un entramado en el que existe un orden jerárquico entre hombres y mujeres, esta jerarquía plantea un sistema de oposición binaria. La cultura como un entramado simbólico, a través del género designa, pautas, actividades, prohibiciones, características, representaciones y patrones los cuales se les ha impuesto a los sujetos, lo que significa un orden jerárquico de poder, en la que, por lo general, lo femenino tiene una carga valorativa de sumisión y lo masculino de poder y fuerza.

Partiendo de la perspectiva de género y poder consideramos importante señalar que históricamente hablando la figura femenina ha sido relegada en las instituciones sociales, como las escuelas, para lo cual Estela Serret plantea que la subordinación social de las mujeres, es un hecho patente en todas las sociedades existentes, por la relación que se hace de la mujer con la naturaleza a partir de su cuerpo y de los hombres con la cultura, pero ella además precisa que:

Quien es hombre y quien es mujer es algo que se decide culturalmente. Y si bien es cierto que tal decisión utiliza por lo general como referente al cuerpo, también lo que es un cuerpo cualquiera puede ser resignificado por la cultura y convertido imaginariamente en cuerpo femenino o masculino según otros indicadores simbólicos. (Serret; 2001: 60).

De acuerdo con las propuestas de los estudios de género, queremos dejar en claro que la concepción de lo femenino y lo masculino va a estar delimitado por la cultura y a partir de estas ideas se van a establecer relaciones de género al interior de una sociedad, las cuales dictaminarán los comportamientos de los individuos que la integran y como bien señala Serret, estas relaciones son asimétricas, confinando a las mujeres a un rol de subordinación; pero sobre todo a lo identificado con lo femenino y con todo a aquello que rompa la coherencia corporal de la cadena sintagmática cuerpo, sexo, género y deseo, es decir con todas aquellas corporalidades ininteligibles.

La transgresión de género y el bullying homofóbico

Durante la práctica del cortejo, observadas en campo, se llevan a cabo comportamientos y pautas genéricas socioculturalmente elaboradas y asignadas a cada uno de los géneros. En la escuela, a los varones se les refuerzan las ideas de poseer un carácter fuerte y agresivo, mientras que a las mujeres se les exige comportamientos recatados, sumisos y tranquilos. ¿Qué pasa cuando estas normas son violentadas? Es decir, cuando un varón realiza actividades socialmente atribuidas a las mujeres y una mujer realiza actividades propias de un hombre. La respuesta a esta interrogante es que se les considera una violación a las reglas y se generan procesos de “normalización” que suelen ser violentos y excluyentes; procesos donde los vigilantes del orden establecido son los mismos compañeros de salón.

Durante el cortejo, los jóvenes intentan llevar a cabo actitudes muy marcadas para cada género, por ejemplo, el varón es quien comienza con las charlas a las mujeres a través de preguntas como “Hola ¿Cómo te llamas?” de una manera tranquila y segura, mientras que la chica empieza a sonreír ligeramente y le responde amablemente sin borrar la sonrisa de su rostro. Estas actividades ya marcadas por el género son las que darán pautas a “señalar” a aquellos jóvenes que rompen con la heteronormatividad. Para los jóvenes del centro escolar del sur fácilmente pueden reconocer a sus compañeros que no cumplen con el proceso de cortejo debido a que llevan determinado tiempo conociéndose y a través de “pruebas” o “retos” si son cumplidos o no empiezan a ser vigilados y en su caso, castigados.

La heteronormatividad es naturalizada, por ello no se cuestiona, sólo se llevan a cabo por la mayoría de la población estudiantil, por ejemplo, el hecho de que un hombre pelee con sus compañeros varones, demuestra su masculinidad frente al grupo social; o que las mujeres se maquillen, es una características de lo femenino lo que es aceptado por el grupo social, sin embargo; las actividades implican ciertas expectativas en cuanto a los roles de género y los cuerpos sexuados que cuando se rompen, el entorno social empieza a señalar al sujeto transgresor de las normas establecidas por la heterosexualidad obligatoria como diría J. Butler.

Los géneros “inteligibles” son aquellos que en algún sentido instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre *sexo, género, práctica sexual y deseo*. (Butler, 2001:50).

Cuando los varones no toman la iniciativa durante el cortejo no cumplen con lo socialmente establecido y esperado por ellos de esta manera estos sujetos transgreden las normas establecidas culturalmente y el grupo social se los hace saber a través de la violencia, de diversas formas que ésta tiene para manifestarse desde lo sutil a lo hostil, por ejemplo los rumores, los “chismes” sobre su posible homosexualidad y comienzan a castigar al sujeto ya sea con golpes, palabras ofensivas, ignorarlos, excluirlos de todo aquello que se entiende por la normalidad:

Un grupito de chavos y chavas obligó a un chavito a besar a otra chava... pero como el chavo no quería todos los hombres lo castigaron pegándole en la cabeza... y cuando ya se iba a ir le gritaron *puto*. (Entrevista a Fernando, junio 2011).

Otro ejemplo de castigo físico y social hacia los varones cuando no siguen las “normas de género”, resultan cuando son puestos a prueba a través de apuestas, engaños y retos que evidencien su masculinidad:

Hay chavos que son muy lindos, muy tiernos pero los hombres desgraciados les molestan siempre, les obligan a besar a las chavas pero ellos ni quieren, eso no significa que sean putos, Carmen tiene un amigo así pero no es gay jajajaja... le gustan las chavas jajaja, por eso él se junta con Carmen, (él) quiere con ella, pero los otros chamacos siempre lo molestan bien feo porque no le dice nada. (Entrevista a Remedios, 2013).

Las clasificaciones de *puto*, *maricón* o *gay* son las más comunes entre los estudiantes de éste centro escolar y al mismo tiempo resultan ser *desviaciones funcionales*; pues jerarquizan las relaciones sociales y se vuelven el medio por el cual los varones afirman su género normativo negándolo en ese otro; no importando cuál de las tres categorías sean empleadas pues también de paso se engloban diversidades en el saco de la diversidad. En este sentido todos estos estudiantes heterosexuales masculinos son sospechosos de ser *maricas*, *putos* o *gays*, hasta que se demuestre lo contrario y es en el proceso de cortejo entendido como prácticas rituales de las relaciones afectivas donde se pueden apreciar las diferencias que darán base a las clasificaciones y exclusiones; pues el varón con déficit de hombría es asignado al género femenino tal como lo apunta Guasch:

Es *marica* quien no cumple con las normas y expectativas de género previstas para los hombres, y esto sucede al margen de sus preferencias y gustos sexuales [...] la etiqueta de *marica* amenaza a todos los varones por igual y les impulsa a adecuarse a las normas de género [...] un hombre de *verdad* jamás admite ser tratado como mujer. (Guasch; 2006: 124).

La analogía que se establece entre el *marica* y la mujer refleja concepciones socio-culturales que permiten observar en acción tanto al sexismo como a la homofobia; pues en sentido estricto ningún hombre que se precie de serlo o busque serlo aceptará la comparación con las mujeres, con seres inferiores, subordinados y penetrables. La diferencia en la que engloban tanto al *marica* como a la mujer en el CECsur no deja de ser identificada como desigual, esto de manera general justifica los comportamientos violentos con todo aquel que se salga de la norma. En este sentido la clasificación de *marica* entre los estudiantes del CECsur se adecua al modelo dicotómico del género, lo reproduce y se podría decir que refuerza las prácticas como las jerarquías sociales que se manejan tanto con los discursos del personal docente como entre los estudiantes mismos.

Por otro lado, cuando una chica es quien realiza el proceso de cortejo, es decir, es ella quien busca a su pareja, "quien se les declara a los chavos", o quien anda con "muchos" varones, el grupo social en donde estas se desenvuelven las categoriza como unas "putas" o "fáciles" ya que no es "común" o no está permitido que una mujer realice este tipo de actividades, que son socialmente atribuidas generalmente a los varones; tanto hombres como mujeres sancionan estas actividades ya sea de manera física, psicológica como simbólica, haciendo que la estancia en la escuela se vuelva cada vez más complicada, difícil de mantener y sobrevivir; pero no por ello imposible de continuar con sus dinámicas escolares.

[...] luego cuando quieren ligarse a una chava siempre muestran su hombría quieren llamar la atención y los hombres siempre ven a las zorras, ellas quieren llamar la atención de los chavos... se hacen las fáciles hacen algo para provocar y luego los chavos dicen "¡ya me la eché! para mostrar su hombría... los chavos siempre piensan en sexo, ja ja ja. (Entrevista a Monserrat, 15 años).

Otros ejemplos que permiten observar el ejercicio de la sanción a aquellas mujeres que realizan actividades identificadas con las masculinas como jugar fútbol, “comportamientos varoniles”, imitación de voces graves, el no tener pareja o el hecho de no haber participado de manera pasiva en el ritual (propio de la mujer) del cortejo, realizar movimientos corporales masculinos, etcétera, estas chicas son etiquetadas como “tortilleras” o “machines”, sujetos anormales que transgreden la norma y rompen con la coherencia exigida para ser inteligibles en sus prácticas corporales.

Podemos decir que el proceso de cortejo es una herramienta social debido a que reproduce normas y jerarquías entre hombres y mujeres al desprestigiar a ellas por los mismos comportamientos que se sobrevaloran en los varones. Esto se puede ver en las denominaciones o etiquetas de “puta” o “maricón”, estas reputaciones sexuales se constituyen mediante las normatividades de género que están plasmadas en nuestra sociedad que son las que indican que es ser un varón y una mujer. La imagen estereotipada del hombre dicta que es él quien supuestamente debe dar el primer paso y dirigir el cortejo en las relaciones afectivas y amorosas ante las mujeres; seguir “conquistando” a las chicas y cambiar constantemente de compañera afectiva; tratar con más de una chica en un periodo corto de tiempo para ser identificado como “un ganador” entre sus pares.

En este sentido parece ser que el *maricón* y la *lesbiana* se vuelven sujetos peligrosos al cuestionar al sistema de género; pues dichos personajes posibilitan el deseo entre personas de su mismo sexo, pautas que rebasan la lógica del sistema, sus fronteras. Tal como lo apunta Oscar Guasch al afirmar que:

El *maricón* rebasa el sistema de género descrito en la cadena simbólica que une sexo, género, clase de deseo y prácticas sexuales. Según esta cadena, un macho de la especie humana debe ser masculino, desear a las mujeres e intentar penetrarlas. Pero el *maricón* cuestiona el sistema de género porque tanto su deseo como las prácticas que se le atribuyen van más allá de lo previsto por el mismo. (Guasch; 2006: 26).

Los varones y las chicas que transgreden la normatividad heterosexual, como se ha dicho anteriormente, son violentados, agredidos, ofendidos o menospreciados, quizá precisamente por el potencial crítico de interpelar al sistema los lleva a afrontar acciones como el acoso entendido como el ejercicio de diversos tipos de violencia llevados a cabo

en el marco formal de las instituciones. (Salinas; 2010: 259). En éste sentido el término resulta ser un sinónimo de *bullying* que se refiere a cualquier tipo de maltrato que se lleva a cabo dentro del ámbito escolar, la finalidad del *bullying*, en este caso, es mantener “bajo control” las diversas expresiones de la sexualidad, legitimando una única manera de ser, vivir y expresarla.

El *bullying* homofóbico es un tipo específico de violencia sexual que está basado en la orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real. Generalmente se trata de violencia producida entre estudiantes, aunque también ocurre desde los docentes y otro tipo de personal que trabaja en las escuelas hacia ciertos estudiantes que son percibidos con orientación sexual y/o identidad de género diferentes al patrón cultural predominante. (UNESCO; junio 2013).

El *bullying* homofóbico es un término que nos ayuda a comprender las diversidades de relaciones que existen y las formas en cómo son perseguidas y juzgadas de manera violenta para mantener bajo control la sexualidad. Lo que hace que el *bullying* homofóbico siga existiendo es que siempre se intenta comparar los tipos de relaciones y el mantenimiento de la dominación masculina; lo que hace que se presente este tipo de acoso es que el sujeto o sujetos tengan relaciones de convivencia prolongadas para que así exista un conocimiento y comparación con las normas hegemónicas de la sexualidad y así haya una supuesta justificación para causar daño al otro.

La imposición de la heterosexualidad como norma y la condena a la no-heterosexualidad generaron la homofobia, término que laude primordialmente a un miedo irracional hacia los homosexuales, pero con la evolución del término homosexual y el surgimiento de nuevas formas de denominar a las personas que aludía, se ha ido transformando también. En la actualidad, en forma general se entiende a la homofobia como el rechazo a todas las manifestaciones de la disidencia sexual [...] (Salinas; 2010: 267).

Como se ha mostrado en este trabajo las formas de violencia no sólo se dan con los sujetos de orientaciones sexuales diferentes a la hegemónica, sino también, a aquellos jóvenes que transgreden las formas de género. En este sentido observamos que el imaginario social que ha empleado a la juventud como metáfora de cambio social, se muestra

limitada y contradictoria cuando se trata de diversidad sexual, resulta difícil observar el cambio social con el cual se ha relacionado a la juventud, dicha metáfora se desquebraja al mostrar que son precisamente los jóvenes quienes se encargan de manera ferviente de la vigilancia y el castigo de todos aquellos que se muestren diferentes a la norma.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Hemos tratado de mostrar que la institución educativa como las prácticas de los sujetos han permitido la producción y reproducción de un orden social basado en el sistema de género dicotómico; que el privilegio de lo masculino sobre lo femenino y sobre toda la diversidad sexual en general es predominante entre los jóvenes del CECsur; en este sentido la vigilancia y el castigo se hace permanente entre el estudiantado y son ellos mismos quienes a través de múltiples actos de violencia física, psicológica como simbólica están al pendiente de los procesos de normalización, para ello la inclusión como la exclusión se vuelve estratégica entre los grupos de estudiantes para vivir o no discriminación.

Hemos tratado de generar un dialogo entre la violencia estructural y *bullying* homofóbico como categorías de análisis; si bien este último tuvo un carácter operativo fue con la intención de exponer los actos de violencia que implican al género y las concepciones sobre la sexualidad, los límites del sistema que se pone en evidencia con personajes tales como los nombrados por los estudiantes mismos. Sin embargo, vislumbramos que mientras *bullying* homofóbico se concentra en las dinámicas entre pares principalmente, la violencia estructural hace referencia a procesos de constitución de los sujetos y de los contextos en los que viven; en este sentido se evidencian las limitantes del *bullying* como categoría de análisis y en consecuencia las razones por las cuales se apostó en este trabajo por los géneros de la violencia.

Partimos de asumir y entender que las relaciones de género son violentas y que forman parte de relaciones estructurales de las cuales no pueden escapar ni las instituciones educativas ni sus estudiantes; tratamos de mostrar que los discursos y prácticas discriminatorias atraviesan a la corporalidad de los sujetos basándose en la exigencia de una coherencia establecida entre el género, el sexo y el deseo; pero sobre todo que esta es la base para establecer el reconocimiento y otorgamiento de derechos humanos como la sexualidad y la educación; es decir las formas en las que cada uno de estos se trastocan e intersectan.

La exclusión y discriminación que se presentan en esta institución nos deben servir de ejemplo para tratar de reflexionar sobre lo que se está transmitiendo mediante la educación sexual que se ha impartido en las escuelas públicas, durante mucho tiempo se ha asumido a la sexualidad como un riesgo que debe ser controlado, administrado y hasta sancionado, debemos hacer un alto en el camino y apostar por una serie de conocimientos que le apuesten más por el ejercicio la sexualidad libre, sin infundir temores y con información precisa que no siga contribuyendo a la producción de problemáticas sociales como el embarazo adolescente y la discriminación.

Al tratar este tema pensamos en aportar más conocimientos para que las instituciones educativas diseñen las estrategias institucionales para enfrentar al *bullying* en general y al *bullying* homofóbico en particular. Por lo general las autoridades educativas asumen actitudes disciplinarias mecánicas (llamar la atención, apuntar en la libreta de incidencias, suspenden por dos días, convocan a los padres o expulsan a los estudiantes), las cuales no constituyen soluciones del problema de fondo, al contrario: muchas veces puede agudizar la agresión al ignorar factores culturales que comparten los estudiantes como parte de un contexto social más amplio.

Por último, más que hablar de un tema que se pudiera entender como una moda como el *bullying*, nos interesó destacar la pertinencia de seguir trabajando sobre categorías explicativas que permitan vislumbrar el entendimiento de manifestaciones sociales violentas y discriminatorias como las expuestas a lo largo del texto, sin confundir al género con el sexo, destacamos las relaciones primarias de poder (Scott 1996) y asumimos que la sexualidad como constructo sociocultural son factores que se intersectan y resultan fundamentales en el ejercicio de los derechos humanos, y finalmente destacamos su complejidad manifiesta en los espacios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISÓ SINUÉS, Olga y MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael, 2010, *Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la "violencia de género"*, Madrid, Egales Editorial.

BUTLER, Judith, 2001, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, PAIDÓS.

CONWAY, BURQUE y SCOTT. 1996, *El Concepto de Género*, en M. Lamas (comp.): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-34). México D.F., Universidad Nacional

- Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género/Miguel Ángel Porrúa.
- FURLÁN MALAMUD y T. C. SPITZER SCHWARTZ (coord.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 333-379). México: ANUIES/COMIE.
- GUASCH, Oscar, 2006, *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- LIST REYES, Mauricio, 2014, *La sexualidad como riesgo. Apuntes para el estudio de los derechos sexuales en el contexto del neoconservadurismo*, México, BUAP.
- MUÑIZ, E. (2005) *Cuerpo, Representación y Poder: México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. México: UAM-A, pp. 5-40.
- SALINAS HERNÁNDEZ, Héctor, 2010, *Bullying homofóbico. Acoso y maltrato en las aulas universitarias por motivos de identidad sexo-genéricas*. En M. List Reyes List M. & Teutle López A., *Florilegio de deseos. Nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y genérica*. (pp. 259-277). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y ediciones Eón.
- SALMERÓN, A. M. (2012) Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia. En A. Furlán (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 375-397). México: Siglo XXI.
- SCOTT, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género/Miguel Ángel Porrúa.
- SERRET, Estela, *El género y lo simbólico: la constitución imaginaria de la identidad femenina*, UAM-Azcapotzalco, México, 2001, pp. 60-61.
- UNESCO. (24 de junio de 2013). *Violencia de género y bullying homofóbico*. Obtenido de Oficina de la UNESCO en Santiago: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/sexuality-education-for-hiv-prevention/gender-violence-and-homophobic-bullying/>
https://aspnet.unesco.org/es-es/Paginas/Acerca_de_la_red.aspx

PARTE III

La ausencia de contenido de género y de diversidad sexual en los planes de estudio y en currícula escolar





La inclusión de contenidos sobre diversidad sexual en secundaria; desafío para el profesorado y la comunidad escolar

ARMANDO DÍAZ CAMARENA

Resumen

La reciente inclusión de la diversidad sexual en los contenidos oficiales de educación básica en México ha sido posible gracias al reconocimiento del derecho a la no discriminación por “preferencias sexuales” en el primer artículo de la Constitución y en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; y este avance fue viable también porque la despatologización de la diversidad sexual y de género es también muy reciente. Los precarios contenidos sobre el tema reflejan la persistente tensión de la sociedad respecto a la aceptación de la diversidad sexual, y el contexto escolar no es la excepción, de manera que el profesorado enfrenta importantes desafíos para lograr una plena inclusión y tener una real posibilidad de abordar positivamente la diversidad sexual en las escuelas; uno de los más importantes es la inclusión de profesorado que vive la diversidad sexual y de género. En la formación docente, el profesorado no tiene la preparación para tratar ¿los? estos temas, y con la falta de reflexión que resulta de las pocas posibilidades de capacitación para profesorado en servicio, frecuentemente se convierte en un actor que legitima o ejerce formas de violencia hacia alumnado que no cumple los mandatos sociales de heterosexualidad obligatoria y binarismo sexual.

Palabras clave: diversidad sexual, profesorado, cultura escolar.

1. LAS VIOLENCIAS COMO ACTOS REGULATORIOS

Los actos de acoso y violencia hacia lesbianas, gays, bisexuales, personas transgénericas, travestis, transexuales y demás que rompen con el mandato de heterosexualidad obligatoria y binarismo sexual (LGBT+)¹⁸ son actos regulatorios que reiteran la condición de abyección (Butler, 2010), es decir, que operan como castigos que pretenden dejar a esas personas en los márgenes y negarles su condición de sujetos, y que contribuyen a mantener vigente un cierto orden sexual y de género que ha sido considerado legítimo en Occidente cristiano y que se ha sostenido en una sacralización y obligatoriedad de la heterosexualidad y el binarismo de género (Foucault, 1986). La ausencia de contenidos sobre diversidad sexual y la exclusión de docentes que salen del marco de heterosexualidad y binarismo de género son formas de violencia que contribuyen a esta regulación; el acoso al alumnado puede tener varios niveles de agresión: exclusiones, ofensas o burlas en voz baja, confrontación frente a grupo, violencia física mediante aventar objetos, jalneos o golpes. Las agresiones más claras son el rechazo a las personas trans, comúnmente forzadas a usar nombre, vestimentas y espacios en función de su sexo de asignación; es también frecuente la agresión contra niños con expresiones de género vistas como “femeninas”, frecuentemente por varones que buscan afirmar su “masculinidad” ante los demás. En estas agresiones el profesorado juega un papel como agresor activo o como testigo que legitima los actos violentos, por lo que resulta de gran relevancia impulsar los procesos de formación docente en temas de diversidad sexual y de género.

2. LA LLEGADA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL A LOS CONTENIDOS OFICIALES

Los contenidos oficiales sobre sexualidad y género se han construido a lo largo de la historia a través de varias contiendas, que iniciaron a principios del siglo XX y que se concretaron en un apartado sobre reproducción en los textos de sexto grado de 1974, el cual ha ido ampliándose con el paso de los años. Los contenidos son definidos en

¹⁸ Utilizaremos este acrónimo cuando nos refiramos a las personas que viven desde la diversidad sexual y de género, referidas antes del paréntesis.

función de conflictos sociales, representan un acuerdo intersubjetivo acerca de lo que resulta legítimo abordar en la educación pública dirigida a niñas, niños y adolescentes en cada momento histórico. La información sobre diversidad sexual se mantuvo fuera de los contenidos oficiales de educación básica hasta apenas 2018; esta inclusión ha sido posible gracias a la reciente despatologización de las orientaciones e identidades disidentes, pues la Organización Mundial de la Salud (OMS) dejó considerar la homosexualidad como enfermedad en 1991 y la Asociación Americana (APA) de psiquiatría dejó clasificar la condición transgénero como trastorno mental en 2013. La posibilidad de una ciudadanía plena también tuvo lugar apenas en este siglo XXI; en 2001 se incluyó explícitamente el derecho a la no discriminación por “preferencias sexuales” en el artículo primero constitucional, mientras que en 2003 se incluyó en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Pero el reconocimiento jurídico como sujetos de derechos y la despatologización no fueron suficientes; se requirió tener debates públicos durante estas dos décadas para ir colocando la legitimidad y la necesidad de que la diversidad sexual y de género fuera incluida en los contenidos de los libros de secundaria y primaria. El temor a la pérdida del orden sexual y de género se expresó en una resistencia a tratar los temas, a pesar de que la orientación sexual y la identidad de género se descubren principalmente durante la infancia; de hecho la Encuesta Nacional sobre Discriminación por Orientación Sexual o Identidad de Género (ENDOSIG 2016) muestra que 18.6% de lesbianas, gays y bisexuales siempre supieron su orientación sexual y 27.1% la descubrieron durante su infancia; mientras que entre personas trans, intersexuales y no binarias, 9.9% siempre lo supo y 39.2% los descubrió durante su infancia. Esta inclusión ha sido motivo de disputa y de reacción por parte de grupos conservadores en dos momentos: 2006 y 2018.

Un primer momento de disputa fue en 2006, cuando se desarrolló la primera contienda de este siglo en torno a los contenidos de educación sexual, era sobre el apartado “La reproducción” de los nuevos libros de Ciencias 1 (Biología) para primero de secundaria. Uno de los temas de discusión fue el hecho de que varios autores tocaron el tema de la homosexualidad, aunque no estaba incluido en el programa oficial, por ejemplo, el texto de Luz Lazos decía: “El individuo puede preferir un compañero de sexo diferente, por lo que tiene una orientación heterosexual, o puede preferir un compañero de su mismo sexo, por lo que tiene una orientación homosexual”. El libro que generó mayor debate fue el de Ana Baraona, publicado por Editorial Castillo; en este se

incluía un apartado complementario escrito por la sexóloga Vicenta Hernández Hadad, y que abordaba positivamente las relaciones sexuales y afectivas entre personas del mismo sexo. Hubo varios momentos de debate, primero en medios, después un acercamiento de grupos conservadores con personal de Secretaría de Educación Pública (SEP), y luego una confrontación de estrategias en las que se formaron dos bandos; grupos conservadores aliados SEP, y organizaciones de derecho sexuales apoyadas por la Secretaría de Salud; de esta manera se acordó una serie de contenidos mínimos para los libros y que en términos generales continúa siendo vigente aunque tiene algunas actualizaciones (Díaz, 2017). Al final de la contienda, el tema de diversidad sexual quedó fuera de los libros porque no era uno de los contenidos del programa oficial, las organizaciones decidieron no pedir que se modificara dicho programa porque los grupos conservadores tenían una relación cercana con funcionarios de alto nivel en el Gobierno Federal y consideraron que se correría el riesgo de que aprovecharan para restringir los avances.

Tuvieron que pasar varios acontecimientos discursivos antes de que se hiciera posible la inclusión de contenidos sobre diversidad sexual. Se trata de una serie de hechos que fueron colocando el tema en la opinión pública; las organizaciones de diversidad sexual desarrollaron varias estrategias de incidencia política en las que lograron modificaciones a las leyes. Primero fue en la capital del país, que tenía un gobierno con una agenda progresista; se lograron la Ley de Sociedades de Convivencia en 2006, el derecho al cambio de identidad de género en el acta de nacimiento en 2007, la reforma al Código Civil que permitió el matrimonio igualitario en 2009. Después vinieron gestiones para modificar el Código civil y permitir el matrimonio igualitario en varias entidades. Un paso relevante fue que la Suprema Corte de Justicia de la Nación publicó el Protocolo para Quienes Imparten Justicia en asuntos relacionados con la orientación sexual y la identidad de género en 2014, documento que marcó algunas directivas en materia de educación pública y que facilitó cambios legales en varias entidades. En 2015, la Corte declaró que el Código Civil de Jalisco era inconstitucional por no reconocer el derecho de las parejas del mismo sexo a contraer matrimonio.

Estos antecedentes fueron clave para que, en 2016, el Presidente de la República, presentara una iniciativa para incluir en la Constitución el derecho al cambio jurídico de identidad de género y al matrimonio igualitario; además, dio instrucciones al Secretario de Educación para que se incluyeran contenidos sobre diversidad sexual en los libros de

secundaria.¹⁹ Esta iniciativa despertó una fuerte reacción de los grupos conservadores, misma que generó gran movilización de personas, de manera que lograron influir para que la legislatura no aprobara la propuesta. Parte del debate giró alrededor del Manual de Prevención de Violencia de Género en Preescolar, el cual incluía un ejercicio en el que los niños debían elegir algún disfraz y se recomendaba al profesorado que no prohibiera a los niños el pudieran elegir uno distinto al género que se espera de acuerdo a su sexo de asignación. Este ejercicio se basa justamente en el hecho de que muchas personas trans conocen su condición desde temprana edad, como está documentado en la ENDOSIG 2016, anteriormente citada; la respuesta de los grupos conservadores fue fuerte y clara en contra de la posibilidad de inclusión de las personas trans y acusaron al gobierno de imponer una “ideología de género”.

¡Esto es inducir a los niños a los niños al travestismo y al transexualismo!... el cuerpo humano está determinado por la biología; se nace hombre o mujer, El sexo no es una construcción social... sino que es parte de la naturaleza humana (Rubén Rebolledo, Red Familia, Proceso 18/07/2016).²⁰

Las organizaciones conservadoras lograron detener la iniciativa presidencial; sin embargo, las instrucciones de incluir contenidos sobre diversidad sexual fueron seguidas por la Secretaría de Educación Pública y la mitad de los libros de Ciencias 1 (biología) de 2018 abordaban conceptos sobre orientación sexual e identidad de género disidentes, además, incluían mensajes contra la violencia y discriminación por diversidad sexual y de género; por ejemplo, el de Luz Lazos, de editorial Norma, explica brevemente que existe diversidad en la identidad, la expresión de género y la orientación sexual, y señala: “hay quienes tienen falsas creencias..., esto a ha provocado actos violentos y discriminatorios contra ciertos grupos, como los homosexuales”. El libro más claro fue el de Leticia Mora, de Fernández Editores; que explica de manera un poco más amplia que las personas pueden tener distintas orientaciones sexuales o identidades de género y que es importante la inclusión.

¹⁹ Disponible en <https://www.proceso.com.mx/447541/educacion-en-la-diversidad-sexualcuestionada>

²⁰ Disponible en <https://www.proceso.com.mx/447652/padres-familia-contra-los-contenidos-perversos-en-libros-la-sep>

El concepto de género... tiene un componente... emocional que puede llevar a este individuo a sentirse más identificado con comportamientos y formas de vestir y actuar tradicionalmente reservados para el otro género. Esto no es dañino, pues simplemente es una forma de expresar la individualidad.

Desde la iniciativa presidencial de 2016, en México ha habido una importante visibilidad de organizaciones en contra del reconocimiento de derechos hacia las comunidades de la diversidad sexual y de género. Al igual que en muchos países de Latinoamérica y el mundo, han posicionado el término "ideología de género", un repertorio discursivo que naturaliza la heterosexualidad obligatoria y el binarismo de género, que coloca al feminismo y al activismo por la diversidad sexual y de género como enemigos de la sociedad, y que les permite presentarse a sí mismos como defensores de derechos humanos ante una imposición de "falsas creencias"; se trata de una estrategia que utiliza el miedo de la gente a la pérdida del orden sexual y de género, un miedo latente y efectivo para sus fines, pues es el mismo miedo que está detrás de las violencias hacia las comunidades de la diversidad sexual y de género. Con estrategias de comunicación basadas en el uso del miedo y en la noción "ideología de género", lograron organizar marchas multitudinarias²¹ que tuvieron como efecto detener la iniciativa presidencial, pero que también generaron posicionamientos conservadores más aguerridos, que han influido en las comunidades escolares.

3. LA EXPERIENCIA DOCENTE

A continuación, comparto algunas expresiones recuperadas de una entrevista a un grupo de docentes de secundaria; fue realizada en agosto de 2019, acudieron siete profesoras de escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, ubicadas en comunidades urbanas a las que acude alumnado de zonas marginadas o con problemas frecuentes de violencia de género. En otros acercamientos a comunidades escolares he identificado que la visibilidad de personas LGBTTTTI+ no está siendo viable en escuelas de zonas rurales y semirurales, de manera que las situaciones que aquí se muestran reflejan la rea-

lidad de contextos urbanos. En las escuelas existen diversas formas de violencia hacia personas LGBTTTI+, basadas en prejuicios.

Había algún alumno que solicitaba ir maquillado y se le dio la oportunidad de hacerlo, pero sí era muy violentado sobre todo por otros grupos.

Ante chicos homosexuales ya no es tan violento, pero si hay que ocultarlo, [...] sí sigue siendo el chiste, sí sigue siendo la atención la bisexualidad, la homosexualidad sí sigue siendo de burla.

El personal, si ven a un niño y a una niña incluso uno encima del otro, los regañan, les gritan y se asustan, pero hasta ahí. Pero si ven a dos niñas de la mano, las quieren suspender diez días a las dos...; las señalan, incluso ha venido a decirme —le voy a decir quiénes son para que las tenga bien checadas—.

En este trabajo, el profesorado refiere que no ha tenido ninguna preparación sobre el tema de diversidad sexual y de género, ni en la formación como docente ni en las actualizaciones como maestros en servicio; también informan que en sus libros de texto no se aborda el tema. Tal parece que el profesorado construye su posición frente grupo a partir de sus opiniones personales, que son reforzadas por las interacciones que tienen con sus colegas dentro de las mismas escuelas. Las entrevistadas afirmaron que se presentan reacciones de prejuicio en tono a los temas de género, al parecer más que antes de los debates en torno a la iniciativa presidencial de 2016.

Como que les asusta un poco, no sé cómo lo conciben que no quieren abordarlo ni de pasadita. Como que se sienten agredidos, tanto varones como mujeres, ante la posibilidad, ante el puro nombre; como que les causa malestar.

El profesorado expresa preocupación, desde su desinformación comentan que les preocupa no intervenir y simplemente permitir que la o el alumno exprese libremente su identidad; pero se sienten responsables y preguntan si al permitirlo están generando un daño en la persona. Ha sido importante aclararles que el profesorado no tiene los elementos para evaluar la identidad de género y decidir cómo manejar los casos; es

decisión de la persona y deberán apoyarse por profesionistas especializados en diversidad sexual. En la escuela apenas empieza a tratarse la problemática del acoso escolar por diversidad sexual, pero uno de los problemas es que el mismo profesorado no reflexiona sobre la importancia de evitar actitudes de rechazo o burla por parte de ellos mismos como docentes.

Uno de los maestros, que es de las personas de más edad, ...dijo que ya había conseguido no burlarse de ningún alumno que tuviera ademanes o se viera afeminado, y que para él eso ya era bastante; que tenía dos años controlándose para no estarse burlando de los alumnos, ...que eso fue como su gran logro.

El profesorado pone en juego el currículum oculto (Giroux, 2008), es decir, prácticas y discursos que reproducen el orden social; respecto de la sexualidad, el profesorado utiliza su labor para mantener cierto orden de género y sexualidad, un orden tradicional y más sustentado en la religión y la moral que en los principios que se supone marca la educación pública. En cuanto a diversidad sexual, pueden ir desde omisiones, mensajes regulatorios que naturalizan la heterosexualidad y el binarismo sexual, hasta acciones de violencia simbólica que operan como castigos para desalentar lo que se sale de la norma.

Es porque dios lo quiso, porque esto está mal, porque esto es pecado; incluso hay palabras muy fuertes hacia los alumnos que tienen una preferencia diferente a la heterosexualidad, groserías, los evidencian en todo el grupo, ... a veces creo que los compañeros los aceptan un poco más que los maestros; los maestros los violentamos, los rechazamos.

Estas actitudes existen en distintos actores de la comunidad educativa, en 2015 impartí una capacitación para asesores técnicos pedagógicos (ATP), que se dedican asesorar y capacitar profesorado; frecuentemente son personas mayores, incluso hasta con cincuenta años de servicio, esto implica tener creencias arraigadas y la idea de que la diversidad sexual y de género son una enfermedad. Algunos no están dispuestos al cambio de actitudes, lo cual representa un obstáculo para la sensibilización del profesorado en servicio; de hecho, durante la capacitación algunos asesores expresaron oposición a los contenidos sobre diversidad sexual y a ejercicios que les llevaran a ser

empáticos con el tema; algunos se posicionaban en contra de que hubiera profesorado con orientaciones sexuales o identidades de género disidentes en las escuelas.

En las escuelas, el profesorado que trabaja los temas enfrenta la falta de preparación del resto de docentes, quienes experimentan las mismas preocupaciones que el resto de la comunidad y frecuentemente se oponen a que se hable de diversidad sexual y de género; su posición de cuestionamiento refleja la falta de formación.

Por ser maestra de biología, llegaban compañeros a decirme que yo los estaba orillando a armar una orientación (sexual diversa), ... a desarrollar conductas precoces, incorrectas, desviadas. Se atrevieron a decírmelo porque tenían a sus hijos ahí, y no me lo dijeron violentándome, sino como de estás mal.

Los actores de la comunidad escolar que no han tenido formación sobre género han sido influidos por la acción mediática de los grupos conservadores y han problematizado la educación sobre diversidad sexual y de género. Se observa un nuevo contexto escolar con mayor resistencia por parte del profesorado hacia la inclusión, que incluso estigmatiza al profesorado que aborda los temas desde la aceptación.

[...] (desde las movilizaciones conservadoras de 2016) sí observo la agresión y se ha recrudecido muchísimo, fue una cosa que ahora se sataniza... tanto la orientación, la identidad, hasta la biología.

Se sataniza al maestro..., si viene en el libro o no... eso es lo menos importante, total me lo brinco o lo trato muy superficialmente o desde mi perspectiva, ... alguno que se sale del esquema si es mal visto por el resto.

El profesorado de la escuela que apoya la inclusión es visto con lástima; como si estuviera equivocado o defectuoso. Hay una diferencia generacional en el entorno escolar, son adultos que no vivieron en su generación que la diversidad sexual se abriera de manera positiva en secundaria.

Ayer una compañera me dijo —hay maestra es que usted tan joven y ¿porque es así tan amargada?—; hasta con un poquito de lastima... y dice —hay que malo— como

con un poquito de compasión de —pobre de la maestra..., sufre tanto porque quiere, pudiéndosela llevar tan leve sin tocar esos temas—.

Ante este contexto, el profesorado que tienen formación sobre género y aborda la diversidad sexual de manera positiva ha tenido que entrar en un proceso de resistencia, principalmente porque observan que el rechazo a la diversidad sexual y de género es una posición muy frecuente entre sus colegas y no tan común entre al alumnado. Una de las maestras compartió que en su escuela se organiza cada año una “kermesse” y ha logrado que se permitan “bodas” entre parejas del mismo sexo; esto fue motivo de conflicto al inicio, pero el diálogo ha permitido que la actividad permanezca debido a que el alumnado la ha vivido sin problema.

Yo les decía a los niños —esto es negocio, tú te casas con quien tú quieres y me vas a pagar cinco pesos, ... la boda en la kermesse es un juego, no creas que porque ya te casaste una niña con un niño ya son esposos, es un juego y tienen derecho también a jugar a casarse con su amiga, con su amigo—, no te imaginas la cantidad de parejas gay que van.

4. EL PROFESORADO QUE VIVE DESDE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

El discurso médico ha creado una significación de la diversidad sexual como una enfermedad (Foucault, 2007); como si fuera causa, evidencia o efecto de un problema de salud mental, y con la creencia de que pueda afectar el desempeño docente. Esa patologización sirve para mantener el orden sexual y de género en la escuela; de esta manera, se legitima la exclusión de las personas que viven desde la diversidad sexual y de género en el ámbito laboral y se reproduce el rechazo, es decir, se deja el mensaje al alumnado de que la discriminación es válida. En 2009 se dio a conocer un caso emblemático de discriminación y resistencia en el ámbito escolar, un día se presentó la maestra Andrea Carolina a dar clases en una escuela secundaria de gobierno ubicada en una zona de clase media en Guadalajara. Ella había vivido con una identidad basada en su sexo de asignación y era la primera vez que asumía su condición de mujer de género

(como ella se define a sí misma), fue sancionada por esa decisión y suspendida de sus actividades docentes, en su lugar se le asignaron actividades administrativas. La maestra inició un proceso legal que implicó acudir a instancias internas de la Secretaría de Educación, tribunales laborales, y una denuncia ante CONAPRED; el caso tuvo fuerte presencia pública, y finalmente ella fue reinstalada en sus labores como profesora en 2015.²² Durante el proceso hubo presiones de profesorado y padres de familia que se oponían a la presencia de la maestra; el secretario de Educación que dirigía la institución cuando inició la demanda, Miguel Ángel Martínez Espinoza, había dado la consigna de que no se le permitiera trabajar; el secretario que estaba a cargo en 2015 inició un proceso de mediación y estuvo más dispuesto a respetar los derechos laborales de la maestra.

No se trata sólo de un problema laboral, es un conflicto cultural basado en la transfobia; pues lo que está detrás es la idea de que la condición trans es una enfermedad y el temor de que la maestra se convierta en un referente o modelo a seguir para el alumnado adolescente, al cual perciben como una población susceptible de ver afectada su identidad. Este caso muestra cómo el profesorado LGBTTTI+ se ve despojado de su autoridad escolar, no solo de su derecho laboral; las y los maestros que salen del modelo de heterosexualidad y binarismo de género son presionados porque representan sujetos que no se conforman con vivir en los márgenes sociales y se niegan a servir para delimitar el orden hetero-patriarcal. Un primer argumento que utilizaron las autoridades educativas fue que no debía presentarse como mujer porque su contrato laboral estaba bajo su identidad de hombre, y que su cambio de género implicaba necesariamente una renuncia voluntaria a ese contrato laboral; pero el tema de fondo es que tenían temor de que pudiera influir en el alumnado y facilitar que asumieran identidades y orientaciones disidentes. Afirmaban que la presencia de la maestra estaba provocando problemas de salud mental al alumnado, pues argumentaban que varios adolescentes se sentían “confundidos”; en realidad lo que preocupaba a algunos padres y personal escolar es que la condición trans fuera considerada legítima y que eso provocara relajamiento del orden sexual y de género. La idea de que la diversidad sexual sea una enfermedad es un reflejo del temor a que el orden sexual y de género se conviertan en

²² Disponible en <https://revistaeducarnos.com/sergio-alberto-o-andrea-carolina-el-dilema-de-un-maestro-atrapado-en-su-masculinidad/>

una especie de caos, incluso habría que cuestionar hasta dónde estaban realmente preocupados por los adolescentes o si más bien los estaban utilizando como pretexto para excluir a esta persona. El caso se cerró y actualmente no se visibilizan oposiciones a la permanencia de la maestra en sus labores; lo cual nos muestra cómo algunas luchas por el reconocimiento a los propios derechos y a la dignidad pueden tener un resultado positivo y generar aprendizaje en materia de inclusión.

REFLEXIONES FINALES

La escuela es un espacio privilegiado de socialización, existe una apuesta por sancionar aquello que transgreda los límites sociales en cuanto a identidad de género y orientación sexual. Las violencias operan como dispositivos regulatorios que pretenden mantener un orden social hegemónico, la diversidad sexogenérica es vista como una amenaza de deterioro social y por eso se generan las disputas. Las violencias y exclusiones son parte del currículum oculto que busca garantizar la permanencia del orden social “legítimo”.

Para generar una cultura de paz e inclusión de la diversidad sexual y de género, es necesario que se trabaje en la resignificación de la diversidad sexual, esto implica incluir el tema en los procesos de formación docente y en la capacitación a los docentes en servicio. Este ejercicio sería una forma de reconocer la importancia del papel del profesorado en la construcción de la inclusión y la vida libre de violencia.

El modelo de escuela basado en la heterosexualidad obligatoria y el binarismo sexual, en tanto ideal normativo, atraviesa una fuerte inestabilidad, pues los esquemas se rompen en cada generación; sin embargo, la resistencia al cambio por parte del profesorado lleva a que reproduzcan exclusiones y violencias como una forma de educar para el sostenimiento del orden y para tratar de mantener una falsa estabilidad social.

Es necesario identificar el fenómeno en los distintos contextos; faltaría seguir documentando las experiencias del profesorado en instituciones de otros niveles socioeconómico, administradas por particulares, de comunidades con distinto grado de marginalidad y de urbanización; esto permitiría conocer los matices que tiene la aceptación o rechazo de la diversidad en las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del cuerpo*. México, Paidós, 2010.
- DÍAZ, Armando. "La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI", *Debate Feminista*, México, 2017, núm. 53, pp. 70-88.
- Encuesta Nacional sobre Discriminación por Motivos de orientación Sexual e Identidad de Género (ENDOSIG 2017). México, CONAPRED, 2018.
- FOUCAULT, Michel, *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad 2*, México, Siglo XXI, 1986.
- *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad 1*, México, Siglo XXI, 2007.
- GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 1992.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2014). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren la orientación sexual o la identidad de género*.



La enseñanza normalizada de la sexualidad en la formación inicial de docentes. Una mirada etnográfica sobre la diversidad sexual en una Escuela Normal de la Ciudad de México

REY JESÚS CRUZ GALINDO

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).

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es compartir los resultados de una investigación realizada para la sustentación de una tesis de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. El objeto de estudio de esta investigación fue la diversidad sexual y la heteronormatividad en la educación, específicamente en los procesos de formación docente.

El objetivo general de la pesquisa 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 (ENSM), institución formadora de

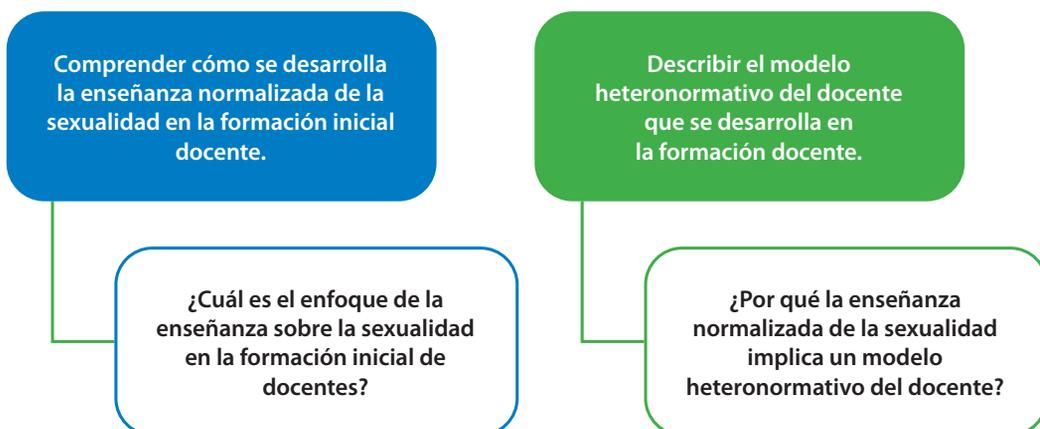
docentes para escuelas secundarias en la Ciudad de México. La investigación se fundamentó a través del enfoque cualitativo, específicamente etnográfico. Las técnicas de investigación consistieron en observar a la práctica escolar y entrevistar a docentes, estudiantes y personal administrativo de la institución.

Los hallazgos más importantes que arrojó el estudio fueron: existe una enseñanza normalizada de la sexualidad en la formación docente; dicha enseñanza se encuentra desde las prácticas educativas diarias como en los planes y programas de estudio. En ese orden de ideas, este modelo sexual hegemónico de la sexualidad establece socialmente al docente como un modelo heteronormativo en la escuela. Al mismo tiempo, este trabajo permite visualizar algunos retos que se tienen en la formación de docentes con respecto al reconocimiento de la diversidad sexual con el objetivo de contar con un profesorado más incluyente hacia personas LGBT en las escuelas secundarias del Sistema Educativo Mexicano.

2. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DIVERSIDAD SEXUAL

¿Desde qué enfoque de la sexualidad se está formando al profesorado que atenderá profesionalmente a adolescentes? ¿Qué importancia tiene la enseñanza sobre la diversidad sexual en la formación de los docentes? ¿Qué opina el personal docente sobre la diversidad sexual en la formación de profesores de educación básica? ¿Cuál es el papel del docente para lograr un cambio educativo en el que se reconozca a la diversidad sexual? Estas preguntas han sido fundamentales para el estudio etnográfico que realicé en la Escuela Normal Superior de México (en adelante ENSM), ubicada al norte de la Ciudad de México.

La inclusión de la diversidad sexual en las escuelas implica desarrollar dos aspectos significativos desde las prácticas. Primero, 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; y segundo, las escuelas son responsables de formar a los estudiantes como ciudadanos comprometidos en una sociedad democrática (Meyer, 2010).



Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con lo anterior, es indispensable señalar que, el papel de la escuela en materia de diversidad sexual, está vinculado 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 en los centros educativos, “el respecto a la diversidad es imprescindible, pues en caso contrario, se establecen prácticas discriminatorias y heteronormativas que excluyen o invisibilizan las diferencias” (Altmann, 2013, p. 77); por otro lado, es indispensable formar al profesorado 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 (Sánchez, 2009). En otras palabras, los profesionales de la educación (docentes, directivos, orientadores, etcétera) no deben ignorar que la diversidad sexual está presente la cultura escolar. El no tener conocimiento de esta diversidad y de los problemas a los que se enfrenta, no les exime de sus responsabilidades como formadores de personas con derechos.

Con base en los planteamientos anteriores y en el estudio etnográfico que fue posible realizar en la ENSM se dio origen tanto al objetivo general como a los objetivos particulares de la investigación. 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 ENSM. A continuación, se muestran los objetivos y las preguntas particulares, los cuales surgieron a partir del trabajo de campo. Cabe mencio-

nar que, para efectos de esta investigación, no se formuló hipótesis ya que no se consideró necesaria.

Al mismo tiempo, es importante señalar el perfil etnográfico de los informantes, ya que se contó con tres grupos que participaron para la recolección de la información:



Fuente: Elaboración propia. Heteroflexible²³

La mirada etnográfica sobre la diversidad sexual en la formación de docentes

El debate sobre la diversidad sexual en las instituciones educativas me parece necesario principalmente por el papel que tiene 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, 2016). Por otro lado, Muñoz (2010) señala que este modelo patriarcal-judeocristiano-capitalista de la sexualidad comprende cuatro elementos: la monogamia, la falocracia, el reproduccionismo y la hetero-

²³ Persona que se asume como heterosexual, pero no se niega a tener una práctica sexual con alguien de su mismo sexo.

sexualidad. Aunado a ello, considero que la escuela tiene ciertos lineamientos pedagógicos (visibles e invisibles, explícitos e implícitos) que han señalado *una sola manera de ser y estar*. 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 dicha tarea, hayan recibido una formación integral sobre la sexualidad. En ese tenor, “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” (Morgade y Alonso, 2008, 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 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).

La importancia de esta investigación etnográfica radicó en desentrañar estructuras y universos de sentidos y significación socialmente establecidas (Geertz, 2003) para *hacer visible lo invisible* en la escuela respecto a la diversidad sexual en la formación de futuros docentes. Para clarificar lo que ocurre en la Normal y aportar al universo de conocimientos sobre el tema, 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 de la Normal. El mayor registro de datos fue a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad con estudiantes, docentes y autoridades educativas de la ENSM.

Cabe mencionar que la intención de este estudio no fue generalizar el universo de significados que emergieron de los sujetos de investigación, más bien se enfocó en interpretar esos significados de manera contextual y con ciertos límites espaciotemporales

les. Avanzando en este razonamiento, el objetivo de interactuar con los informantes fue 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). Durante la realización de este estudio 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 (Giddens, 2003).

Para tener un mejor panorama sobre la construcción de lo normal en la sexualidad, es preciso señalar primero cómo surge el término y de qué manera se incluye en lo educativo. 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, encauzado.

Estos planteamientos 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. 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 biológicos 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).

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” (Hernández-Rosete y Miskow, 2015, p. 77). Debo señalar que dicha normalización es la base 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.

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 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 ofrece la ENSM es uno de los más atrasados en cuanto a reformas, pues desde 1999 no ha tenido modificaciones 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 serie de asignaturas sobre el estudio de la adolescencia en el que aparece la sexualidad como temática; en 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; así mismo, me encargué de entrevistar a docentes que imparten esta asignatura en la Normal.

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”, o sea, en los contenidos sólo aparece lo masculino y lo femenino en la idea de que los sexos se oponen; esto me lleva a pensar sobre el binarismo sexual. 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 humanos. Aunado a ello, 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 se trata el tema de la diversidad sexual. No se toca, no se habla. (Estudiante, 22 años).

El hecho de que la diversidad sexual no se aborde 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 con su genitalidad. Además, posee un remarcado moralismo, expresó uno de los informantes: “Creo que en México todavía es un tema de tabú. Desde las escuelas formadoras de maestros hasta las escuelas de educación básica y media superior” (Estudiante, 22 años).

Es importante resaltar que, a pesar de los avances que se tienen en México en cuanto a derechos humanos de las poblaciones LGBTTTIQ,²⁴ la educación en las escuelas normales no los contiene en su currículum ni en sus pedagogías. Estas carencias ocurren principalmente en la incongruencia que tienen los programas y planes con el contexto actual:

¿Cómo veo los programas? ¡Mancos! Hay que estarlos actualizando. Por ejemplo, el curso de Desarrollo II Crecimiento y Sexualidad tiene un enfoque biológico, ni siquiera fisiológico. Casi mencionan en forma de lista los cambios que suceden en la adolescencia y ¡tan, tan! ¿Cómo veo Desarrollo V? ¡Manco! El programa no aborda las situaciones de riesgo en cuanto a sexualidad o identidad. (Docente, 44 años).

La docente entrevistada manifestó su preocupación por la manera en la que se aborda a la sexualidad. Recalcó que, aunque revisan una larga tira de materias sobre la adolescencia, es poca la información que tienen los modos para 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 apare-

²⁴ Personas que se asumen como lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros, transexuales, travestis, intersexuales y queers. No obstante, existen personas que tampoco se identifican con ningunas de las categorías anteriores referentes a las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas.

ce como una situación de riesgo. 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 del sexismo y la discriminación por orientación sexual o identidad de género.

Otro de los resultados de esta investigación fue que en la formación del profesorado se cree que la diversidad sexual es la otredad de la heterosexualidad. 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 legitima la heteronormatividad en la cotidianidad de la vida escolar. 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 pues se asocia el tema de la homosexualidad como anormalidad y enfermedad. Con ello, subrayo que, las instituciones legitiman ciertas formas para entender y construir al otro con base en las ideologías propias. Es por esto por lo 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 con las normas morales y sociales sobre cómo deben ser, sentirse y asumirse.

A su vez, 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). Con respecto al tema, una de las docentes entrevistadas 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: “en ocasiones, los que se manejan como si fueran “locas”, tú les tienes que guiar en ese proceso de decir que tenemos que tener como cierto tipo de formas de convivencia común y de respeto hacia todos” (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. 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 alumnos amanerados porque van a prácticas y quieren que hable con ellos para obligarlos a que se comporten como varones. No sé en qué parámetro. Chicas, que por favor se vistan adecuadamente. ¿Qué es lo adecuado? ¡basta con el uniforme!" (Docente, 40 años).

Por su parte, quien se encuentra a cargo del área psicopedagógica expresó que conoció a un estudiante a quien tuvo que orientarle para que cambiara su comportamiento de homosexual con pluma: "era así como muy amanerado, muy expresivo, y eso de pronto no le caía muy bien a algunos maestros compañeros. ¡Sé mesurado! Tranquilo, controla un poco más tu impulso" (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.

3. CONSIDERACIONES FINALES

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 con 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.

Por una parte, 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 parte, 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. 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.

En lo que corresponde a los objetivos de la investigación, se puede mencionar que 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 transgéneros y transexuales, de ahí la siguiente pregunta: ¿Las escuelas normales están preparados para recibir a personas trans? 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 estudiante que se asume como lesbiana.

Es imprescindible recordar que para tener escuelas desde un enfoque inclusivo 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.

Los procesos de formación inicial del profesorado deben estar centrados en un enfoque que no normalice la sexualidad, sino que reconozca la diversidad que nos enriquece como seres humanos. Teniendo en cuenta que la formación en sexualidad que

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

La construcción social de lo normal y lo patológico 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 con 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.

REFERENCIAS

- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293325757003>
- CANGUILHEM, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (2003). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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.
- MEYER, E. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Canada: Springer.
- MORGAGE, 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 *Homofobia, laberinto de la ignorancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- NÚÑEZ, G. (2016). *¿Qué es la diversidad sexual?* México: Paidós.

- PICHARDO, J.I. (2009) (Ed.). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- 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 (2001). *Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales- Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad*. México: Autor.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- WERNER, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.



Ausencia y disciplinamiento. La diversidad sexual dentro de la currícula académica de lxs profesionales en enfermería^{25,26}

ANA CARLA REYES SORIANO²⁷

1. INTRODUCCIÓN

En México, no se tiene un número exacto de las escuelas públicas y privadas que como parte de su oferta académica incluyen la carrera de enfermería. Sin embargo, explorando algunas páginas, tal vez poco formales, se estima que cerca de 188 instituciones la ofrezcan a nivel superior (El País, 2015; Mextudia, 2016), cifra que excluye a aquellas que egresan enfermerxs a nivel auxiliar y técnico. A esto, es posible sumar los datos del Sistema de Información Administrativa de Recursos Humanos en Enfermería (SIARHE). El SIARHE señala que hasta agosto del 2019 se tenían 279, 711 profesionales de enfermería (según la base de datos, 85% mujeres) laborando dentro del sistema de salud mexicano (aproximadamente 98% de ellxs en instituciones asistenciales);²⁸ de dicho total, 155, 029 contaban con un nivel académico inferior a estudios de licenciatura (auxiliar, técnico y postécnico) (SIARHE, 2019). Ambas líneas de números dejan fuera a todxs aquellxs que no están en el sistema

²⁵ Haré uso de la “x” para reconocer, en términos de Donna Haraway, la presencia de lxs multiespecies que habitamos la entidad geofísica llamada tierra.

²⁶ Utilizaré la palabra “enfermería” con minúscula para referirme al campo del saber, y “Enfermería” con mayúscula, a la disciplina académica o carrera universitaria.

²⁷ Licenciada en Enfermería por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X), actualmente estudiante de la Maestría en Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (CAS-BUAP) y profesora de Tiempo Completo de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de la Sierra Sur (UNSI), Oaxaca.

²⁸ La enfermería tiene cuatro ámbitos de acción: asistencia, investigación, administración y docencia.

por dedicarse al ejercicio libre de la profesión o a actividades no realizables dentro de las instituciones de salud.

Los datos anteriores resultan de gran importancia puesto que ayudan a situar el escenario de formación profesional en el que se enmarca la carrera de enfermería: el tecnicismo. La idea de *aprender a hacer tal o cual cosa* ha venido definiendo, desde los inicios de la disciplina, los temas considerados indispensables para la formación de enfermerxs y, por ende, también quiénes y cómo son los sujetxs de cuidado.²⁹ En este sentido, unos de lxs resultados son los imaginarios fuertemente anclados de que lxs enfermerxs laboran dentro de instituciones de salud y que lxs pacientes serán únicamente mujeres o varones.

Por ejemplo, en el 2015, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señaló que 93 de cada 100 profesionales de enfermería se desempeñaban dentro de servicios asistenciales (INEGI, 2015). Por su parte, en el 2019, Damariz Escobar y Esmeralda Covarrubias publicaron un trabajo en el que dan cuenta como lxs estudiantes de enfermería de nivel licenciatura enfocan sus expectativas académicas y laborales en el sector asistencial, mayoritariamente en hospitales de segundo y tercer nivel de atención.³⁰

Asimismo, trabajos como los de Graciela Dutra (2012), Josefa Rita da Silva (2012) y Leonardo Lemos (2014) plantean desde diferentes enfoques de discusión: la sexualidad, las representaciones de género y la desnudez; como dentro de la formación profesional hay temas que no se revisan pese a que emergen en la práctica profesional. Por ende, estos provocan que se tensionen varias de las dinámicas de lxs estudiantes cuando, por ejemplo, se presentan situaciones como erecciones de lxs pacientes, asignación de actividades de cuidado por condición de género o desnudez de un cuerpo ajeno.

En este sentido, los datos nos permiten problematizar, por un lado (en ideas diferentes, pero no separadas) la historia técnica de la profesión y, por el otro, los objetivos económicos y políticos del estado, mismos que ven un espacio de operatividad en los

²⁹ Desde hace algunos años y respondiendo a la “demanda” de demostrar el nivel de “ciencia” que posee, la enfermería ha empezado a implementar procedimientos estandarizados, es decir, procedimientos que se revisan unificando equipo y material, pasos y pacientes.

³⁰ En México, los niveles de atención son una forma de organizar los recursos en salud, se distinguen tres: el primer nivel es responsable de coordinar e implementar el sistema de vigilancia sanitaria o epidemiológica; el segundo nivel comprende todas las acciones y servicios de atención ambulatoria especializada, así como, aquellas que requieren hospitalización y, el tercer nivel comprende todas las acciones y servicios de alta complejidad médica y tecnológica.

planes de estudio (Barrón e Ysunza, 2003; Cárdenas, 2014), al mismo tiempo que definen la forma en la que debe entenderse la salud y la enfermedad o lo normal y lo patológico. De tal manera, que al explorar los elementos que forman parte de los programas académicos de enfermería, se encuentra un interés por que lxs estudiantes aprendan una serie de procedimientos y técnicas, entre ellas, bañar pacientes, tender camas, instalar sondas, aspirar secreciones y hacer curaciones.

Así, entonces, regularmente los mapas curriculares de las licenciaturas en enfermería contemplan tres áreas de formación: i) disciplinar, ii) complementaria y, iii) básica. La primera se conforma de asignaturas que tienen una relación “directa” con la práctica de enfermería (ej.: Bases de la Enfermería Clínica, Gineco-Obstetricia y Materno-Infantil). Las asignaturas complementarias son aquellas que no poseen un contenido disciplinar directo pero aportan elementos para la práctica profesional (ej.: Sociología, Psicología y Antropología de la Salud). El bloque básico incluye las asignaturas consideradas (y contempladas) de base y sostén para las actividades de enfermería, aquí se encuentra Anatomía, Fisiología y Patología. Casi el 50% del mapa curricular pertenece al área disciplinar.

Debido a ello, el contexto y las características del objeto de estudio de la enfermería, el *cuidado*,³¹ ha ido tomando ciertas peculiaridades. Aunque el *cuidado* puede definirse desde diferentes enfoques y a través de diversas teorías de la enfermería, en la enfermería mexicana las definiciones de Marie Françoise Collière, Dorothea Elizabeth Orem y Virginia Henderson tienen mayor relevancia. Pese a que las definiciones son diferentes en algunos aspectos, comparten que el cuidado puede entenderse como sinónimo de *la preservación o conservación de la vida* y, por lo tanto, concebirse como *el conjunto de conocimientos y habilidades que ejecuta un personal especializado para mantener la vida y la salud de las personas* (Rosales y Reyes, 2004). Siempre, en el discurso de formación en enfermería, aunado a la noción de cuidado aparece el término *holismo*.

Desde el siglo XIX, Florence Nightingale, enfermera británica y madre de la Enfermería Moderna, utilizaba el término de holismo, sin embargo, fue Martha Rogers, enfermera y teórica estadounidense, quien en los años 50’s lo incorporó a la disciplina, argumentando que “[una persona] es un todo único con integridad propia, que expresa cualidades que no pueden interpretarse solo como la suma de sus elementos individuales” (Rogers, 1980: 329-37). De tanto, que la American Holistic Nurses Association (AHNA) y

³¹ Las cursivas son mías y las ocuparé para enfatizar ciertas palabras o enunciados.

algunas investigadoras (Mijangos-Fuentes, 2014) definen el *cuidado holístico* como una serie de *actividades enfocadas a sanar a la persona completa a través de la unidad de su cuerpo, mente, espíritu y medio ambiente*.

En el seguimiento de estos conceptos disciplinares y buscando respuestas para un sinnúmero de inquietantes que tengo como enfermera y profesora de enfermería, he tenido un interés por reflexionar específicamente sobre la presencia de la sexualidad en la formación de enfermerxs. No obstante, en este trabajo me gustaría centrarme en el tema de la diversidad sexual en la currícula de enfermería. Mi interés no es concluir el tema, sino poner algunas cartas sobre la mesa que den la oportunidad de seguir problematizando la temática. Por ende, el objetivo de este trabajo es pensar en torno al *lugar* que ocupa la diversidad sexual dentro la formación académica de enfermerxs, así como, las dinámicas que la enmarcan. En este tenor, por un lado, intentaré dar cuenta sobre cómo es visibilizada la diversidad sexual dentro de la formación académica de lxs estudiantes de enfermería y; por el otro, el lugar que ocupan lxs estudiantes sexodiversxs³² dentro de dicha formación. Ambos caminos ¿deseo? nos llevan a repensar la noción de cuidado, lxs profesionales de enfermería que queremos en el sistema de salud y nuestro papel como docentxs profesionalizantes.

Por ello, la estructura del texto será la siguiente. En primer lugar, y tomando en cuenta mi experiencia como profesora de enfermería dentro de una universidad pública del estado de Oaxaca, presentaré cómo es que la noción de diversidad sexual aparece, no siempre formalmente, en los contenidos del plan de estudios de lxs profesionales en enfermería. Después, tomando como ejemplo la enseñanza de la “técnica del baño del paciente en cama”, presentaré el lugar que lxs estudiantes sexodiversxs ocupan en relación con lxs docentxs y lxs compañerxs de clase en la enseñanza-aprendizaje de dicha técnica. Finalmente, a manera de conclusión escribiré algunas líneas que permitan (re) pensar una formación profesional de enfermería de verdad integral e incluyente.

³² Aunque Eduardo Mattio reconoce que no está seguro de que la palabra *diversidad* sea un término correcto porque podría refrendar que hay algo “estable”, “normal” o “natural” ante lo cual se comparan algunas identidades. Al mismo tiempo que al usar el término se pretende nivelar las identidades sexuales, lo cual pierde de vista las tensiones que existen entre las mismas pues al escuchar la palabra “diversidad sexual” nadie piensa en la heterosexualidad. Sin embargo, aún con esto decidido ocupar el término dado que con él logro acercarme al reconocimiento de que históricamente se han invisibilizado los derechos de ciertxs sujetxs.

2. LA FORMACIÓN EN ENFERMERÍA. EL LUGAR DE LA SEXUALIDAD Y LA DIVERSIDAD SEXUAL

Pocos planes de estudios de la enfermería mexicana incluyen en su mapa curricular una asignatura que explícitamente contemple el abordaje de la sexualidad. De hecho, a título personal solo ubico el programa de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X).³³ En general, dentro de la formación de enfermerxs, la sexualidad es un tema “viable” a revisarse bien porque forma parte de una unidad que integra una asignatura del área disciplinar (ej.: Enfermería en Salud Reproductiva o Enfermería Materno-Infantil) o una del bloque complementario (ej.: Psicología de la Salud). De tal manera, que tomando en cuenta su ubicación se podría comenzar a pensar que la sexualidad dentro de la enfermería se concibe bajo el enfoque de la reproducción o como un elemento que se ubica en la psique de lxs sujetxs (Rubin, 1989).

Por su parte, la diversidad sexual no es un tema que pueda hallarse explícitamente dentro de los contenidos académicos que lxs estudiantes de enfermería revisan. De tal manera, que considero importante contemplar el silencio, la ausencia del tema en la formación de enfermerxs, como una manera de violentar los derechos humanos de lxs estudiantes y pacientes sexodiversxs, puesto que al no nombrarlos, se niega su existencia, y se invisibilizan sus necesidades mediante la unificación de las mismas. Esto, retomando a Judith Butler, devela lxs cuerpxs que importan y que, en términos del objeto de estudio de la disciplina, merecen ser cuidadx. No obstante, tampoco pretendo esencializar dicho planteamiento puesto que el silencio es productivo (Foucault, 2007).

Es ante esto, que Rogério Diniz (2012) señala que el curriculum formal, aquel que es explícito, de las instituciones constituye un artefacto político y al mismo tiempo una producción cultural “relacionada con la producción socio-histórica de poder por medio de la producción de reglas y patrones de verdad, de selección, organización, jerarquización y evaluación de lo que se define como conocimiento” (Diniz, 2012: 278). De tanto, que es indispensable abrir la discusión y el análisis al curriculum formal pero también a lo que dentro de la pedagogía se ha denominado curriculum oculto. Para autorxs como

³³ El séptimo trimestre de la Licenciatura en Enfermería de la UAM-X se llama Cuidado de Enfermería en la Sexualidad y Reproducción.

Diniz, el curriculum oculto forma parte del proceso formativo y contribuye de forma *implícita* a aprendizajes sociales relevantes.

Lo *oculto*, lo *silenciado* y la *ignorancia* son términos que Eve Sedgwick en su libro *Epistemología del armario* (1998) y Judith Butler en *El género en disputa* (2007) han problematizado. Para ellas, el silencio es un problema lingüístico que tiene como objetivo la persistencia de un estado de conocimiento. Asimismo, cuando Michel Foucault (2007) escribe en torno a los discursos, menciona que el silencio no es un lugar de ausencia sin significado sino más bien una práctica en la cual existe una posibilidad de indagación. Del mismo modo, Foucault señala que los discursos no solo son conjuntos de signos lingüísticos sino prácticas que producen sistemáticamente los objetos que nombran (Foucault, 1970). De tanto, que tal vez lo sustancial no sea preguntarnos si se habla de la diversidad sexual dentro de la formación profesional de enfermerxs, sino qué se dice de la misma dentro de dicha formación, es decir, en el “silencio” con relación al tema, qué discurso de la diversidad sexual se está transmitiendo.

Con el fin de abonar algunas respuestas para el cuestionamiento anterior, me gustaría redactar dos ejemplos.³⁴ El primero se relaciona con lxs pacientes que retoman lxs docentxs para explicar los contenidos académicos de la carrera. El segundo tiene que ver con los argumentos que lxs docentxs dan cuando lxs estudiantes realizan cuestionamientos en torno a la diversidad sexual de lxs pacientes que tendrán a su cargo dentro de las instituciones de salud.

Primer ejemplo. Al ser la enfermería una disciplina altamente técnica, un porcentaje muy alto de los contenidos académicos de la formación se revisan de manera teórico-práctica. La parte teórica se sustenta en libros de medicina y enfermería, en normas oficiales coordinadas o elaboradas por la Secretaría de Salud, en guías de práctica clínica en las que participan diferentes instituciones de salud, en manuales de buena práctica que casi siempre son elaborados por el personal de las instituciones y, en la experiencia profesional de lxs docentxs.³⁵ Por su parte, el bloque práctico busca objetivar

³⁴ Estos ejemplos forman parte de los datos que registré durante el trabajo de campo que realicé para mi tesis de maestría.

³⁵ Michel Foucault llama a estos elementos dispositivos pedagógicos. A partir de la definición de dispositivo de Michel Foucault, se puede considerar que el dispositivo pedagógico está constituido por “un conjunto de elementos disímiles y heterogéneos que, en un determinado momento histórico y social, componen cierta realidad educativa y, [...] posee elementos como: discursos, reglas, normativas, rutinas escolares, instalaciones, textos, estrategias de enseñanza, contenidos

la teoría, es decir, se trata de que lxs docentxs muestren o ejemplifiquen frente a lxs estudiantes como es que deben llevar a cabo los procedimientos en su práctica profesional. De tal manera, si el procedimiento se encuentra estandarizado por la institución educativa, todxs lxs docentxs deben enseñarlo de la misma forma, usando el mismo equipo y material y siguiendo los mismos pasos, independientemente de las modificaciones que pueden existir del y para la actividad.

Los elementos de la formación que se retoman para ejemplificar los contenidos académicos se enmarcan en la dicotomía mujer-varón. Si se abren los libros para revisar los pasos de la “técnica del baño del paciente en cama”³⁶ la primera ilustración que aparece es la de una enfermera bañando a un varón, nunca la de un enfermero bañando a una mujer o un enfermero bañando a un paciente varón. Históricamente, la enfermería ha sido una carrera de mujeres, de tal forma, que la presencia de los varones en ella se le en el marco de dos ideas principales: i) que están porque no pudieron ingresar a medicina o, ii) porque poseen “preferencias sexuales” diferentes a lo que les “corresponde”, así que hay una afinidad por las actividades “naturalmente” de mujeres. En este término, aunado a la posición jerárquicamente inferior que tiene la carrera ante la medicina, se suma la posición inferior que poseen las mujeres ante los varones o tal vez el enunciado deba estar al revés.

Además, si se escuchan las clases teóricas donde este procedimiento es revisado no se precisa en ningún momento la posibilidad de que lxs pacientes no sean heterosexuales, puesto que el discurso hegemónico de la sexualidad posee cuatro características: heterosexualidad, monogamia, matrimonio y reproducción. De tal manera, que todo lo que se encuentra fuera de ello es *anormal*. Y es que la medicina, con su historia, viene arrastrando la responsabilidad política y clasificatoria por llamar enfermedad o anormal todo aquello que no se encuentra o comporta como “biológicamente” debe ser. Así que lxs pacientes contempladxs para la atención se definen de manera binaria: únicamente varones o mujeres.

curriculares...” (Grinberg y Levy, 2009). La noción de dispositivo pedagógico se encuentra ligada a la idea de producción de subjetividad (Foucault, 2011).

³⁶ Retomaré la “técnica del baño del paciente” para ejemplificar el contenido de la formación en enfermería. Esto, porque es el procedimiento que he retomado en la tesis de maestría para explorar los discursos de la sexualidad. Asimismo, ocuparé nociones que expresan mis compañerxs de trabajo cuando lxs entrevistó y conservo como parte de mis notas de trabajo de campo.

A su vez, cuando se lleva a cabo la enseñanza práctica, misma que suele desarrollarse con el apoyo de simuladorxs, lxs docentxs suelen explicar el procedimiento poniéndole al simulador un nombre “congruente” a las características físicas de lxs simuladorxs, es decir, un nombre que corresponda a su sexo biológico, para ello recurren al área genital. Esta parte del cuerpo físico es, en términos de Michel Foucault, un objeto de la verdad del sexo, es un área que se busca para definir a lxs sujetos que se tienen enfrente. Por ende, se ven reforzadas las normas de coherencia sexo-genérica, también característica de la inteligibilidad heterosexual (Butler, 2007). Nuevamente, lxs pacientes solo pueden ser mujeres o varones. En ocasiones, cuando lxs simuladorxs tienen el área genital intercambiable, suceso característico de la noción del cuerpo dentro de la medicina, el cuerpo es una máquina y los órganos parte de la misma y responsables de su buen funcionamiento (Le Breton, 2002), lxs docentxs vivencian cierta confusión para asignar nombre y para llevar a cabo los pasos de los procedimientos. Al final, se dejan llevar por lo que observan en el área genital. Ante una situación de este tipo, nunca se abre la posibilidad de que lxs docentxs digan “preguntémosle a lxs pacientes como quieren ser llamadx”.

Segundo ejemplo. Existen una serie de respuestas que dan lxs docentxs enfermerxs cuando se les cuestiona la posibilidad de enseñar la “técnica de baño del paciente en cama” con ejemplos en los que lxs pacientes sean sexodiversxs. Señalaré dos, tal vez un poco parecidas (entre ellas y con lo anteriormente dicho) pero, al mismo tiempo, con elementos únicos: i) que no se tienen porque enseñar muchas técnicas del “técnica de baño del paciente en cama” dado que es la misma pero con modificaciones para realizar el aseo genital,³⁷ es decir, la diferencia entre nosotrxs radica en la genitalidad y, ii) que lxs pacientes sexodiversxs deben bañarse igual que todxs porque independientemente de lo que *digan* son varones o mujeres. Para lxs docentxs de enfermería, la enseñanza del cuidado, del cual el baño forma parte, y la práctica profesional del mismo se reduce a que lxs estudiantes de manera externa lleven a cabo actividades para dos cuerpos biológicos.

En estos ejemplos, entonces, la invisibilidad de ciertos sujetxs sostiene que la sexo-diversidad es lo abyecto, lo anormal, lo enfermo. Al ser una disciplina que se rige en el

³⁷ Lxs docentxs dicen que la “técnica de baño en cama” en mujeres debe ser más cuidadosa y delicada porque “así son las mujeres” (Apuntes de trabajo de campo, 2019).

marco del paradigma biomédico, lxs sujetxs se reducen a dos posibilidades: varones o mujeres. Y, aún, pese a que a la medicina sabe las variantes que existen del cuerpo físico, su compromiso con la heterosexualidad la llevan a encausar de una u otra forma todo aquello que parece ubicarse fuera de dicha matriz. En tanto que poniendo la mirada en lo que dicen lxs docentxs todo lo que podría quedar al borde o fuera de esa matriz es simplemente ideología o enfermedad.

Asimismo, si de por sí para la medicina lxs pacientes se reducen a un cuerpo, a una imagen-signo, a una enfermedad (Le Breton, 2002), lxs pacientes sexodiversxs se ven obligadxs a recibir una atención brindado por profesionales que aprendieron a anularlxs, invisibilizarlxs, descontextualizarlxs y violentarlxs al reducir sus necesidades al nivel de lo biológicamente binario. Así, los afectos, quedan fuera de la práctica y se mantiene la hegemonía de la técnica, de la despersonalización dentro del *quehacer enfermerx*. Del mismo modo, al ser la diversidad sexual un tema no explícito en la institución universitaria, la posibilidad de hablar de ella dentro de los salones de clase se anula, quedándose a consideración de lxs docentxs la decisión de discutir el tema, pero imponiéndose con el silencio una pedagogía heterosexual.

3. LXS ESTUDIANTES SEXODIVERSXS DENTRO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN ENFERMERÍA

El disciplinamiento de la sexualidad de lxs estudiantes sexodiversxs es una práctica que suele observarse dentro de la formación académica de enfermerxs. Para Michel Foucault, las escuelas son instituciones disciplinarias. La disciplina por su parte tiene el objetivo de producir cuerpos capaces de funcionar como se quiere en técnica, rapidez y eficacia, es decir, es una vía de control pero también de producción y transformación de los individuos (Foucault, 2002). De tal manera, que si retomamos los planteamientos de Diniz, además de lo que las instituciones educativas abiertamente reconocen que quieren transmitir, se encuentran todos los elementos del curriculum oculto, mismo que en palabras de Jurgo Torres (2016) “siempre beneficia o perjudica a alguien [...]. El conocimiento es producido por seres humanos que somos falibles, tenemos intereses, prejuicios, sesgos, manías” (pág. 1).

En este sentido, como parte de mi trabajo de campo para la tesis, tuve la oportunidad de entrevistar a una compañera profesora de Enfermería y mediante unas de sus res-

puestas pude acercarme a los imaginarios que tiene en torno a la diversidad sexual. Con ella conversé sobre el papel que tienen lxs estudiantes sexodiversxs en la práctica profesional del cuidado y en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la formación profesional. De inicio, reconoció que nunca se había preguntado por ellxs pero después de un silencio me dijo que si había tenido estudiantes gays, los cuales, en general, “son como las enfermeras: muy cuidadosos y detallistas”. A este comentario, agregó, que “este tipo de estudiantes” son parte del grupo que comúnmente realiza las actividades de enfermería con cierto *pudor y vergüenza*. Sin embargo, que a ella, como docentx, le parece que dichas emociones deben ser enfrentadas, así que citando sus palabras dijo, “yo, los pongo a hacer las actividades, por ejemplo, si los veo penosos o nerviosos en ciertas actividades, los paso a hacer el procedimiento hasta que se les quite, porque no pueden estar así frente a los pacientes [...]. Deben comportarse” (Apuntes de trabajo de campo, 2019).

Es decir, para la docentx, lxs características que históricamente han definido a la enfermería y son iguales a las que deben poseer las “buenas” mujeres: ternura, nobleza, tranquilidad y obediencia, las tienen lxs estudiantes gays por el simple reconocimiento de no ser varones, mismos que, por su parte, socialmente son definidos como fuertes, inteligentes y destinados para trabajos rudos. No obstante, al identificarse que las prácticas de estxs estudiantes se encuentran atravesadas por diversas emociones, se vuelve un objetivo *disciplinarlos* para que éstas no interfieran en la práctica del cuidado, de tal manera, que se prohíbe el libre desarrollo de la personalidad o de la identidad.

Del mismo modo, resulta interesante como al momento de hablar de estudiantes sexodiversxs en automático la docentx piensa en varones gays y es que respetando las luchas sociales y políticas, en la escala jerárquica de las identidades sociales, Gayle Rubin (1989) menciona que entre más se cumplan las características heterosexuales más se asciende en la pirámide jerárquica que tiene en la punta a la heterosexualidad, es decir, más inteligibilidad se alcanza. De tal forma, que los varones gays, sin perder de vista la tensión entre las identidades y la multiplicidad de formas de vivir lo gay, han alcanzado un “estatus” que no ha logrado el lesbianismo, la transexualidad o la transgeneridad. En este sentido, la omisión de estxs ultimxs es superior.

Asimismo, en otro momento del trabajo de campo conversé con un estudiante que estaba por iniciar la carrera de Enfermería en la universidad y hablando sobre la posibilidad que existe de que muchos de los procedimientos (como accesos venosos periféri-

cos, algunos tipos de sondas o inyecciones) de la práctica de enfermería los aprenda en la práctica con sus compañerxs, es decir, que entre ellxs los hagan, le preguntaba qué sentiría o pensaría si, por ejemplo, la “técnica del baño del paciente” la tuviera que practicar con algún compañerx sexodiversx, su respuesta fue inmediata y tajante:

Pienso en un compañero del salón que es como así, gay, y... ah, qué difícil situación, de inicio diría que no, pero pues si ya, pues yo lo único que le pediría sería que se comportara, es más, que no hable, que no me hable, ni yo a él, hacemos el procedimiento y ya, es que no es igual a una chica, [lxs compañerxs] vayan a decir que a mí también me gusta, ya ve como son (Estudiante de enfermería de primer semestre. Apuntes de trabajo de campo, 2019).

De hecho, este mismo estudiante me decía que cuando les dijo a sus familiares que iba a estudiar enfermería, una tía le comentó que “no se fuera a cambiar de bando, porque comúnmente los chicos de enfermería no son chicos”. En este sentido, en diferentes líneas de problematización lxs estudiantes sexodiversxs forman parte de “aquello” que no se debería ser y que por lo tanto hay que mantenerlo alejadx porque algo puede causar. Esto, sin duda, frena y condiciona la forma que ellxs tienen de participar en las actividades de enseñanza-aprendizaje o en las de acceso a la información, las cuales no son iguales a las que tienen lxs estudiantes identificadxs como heterosexuales.

En estos casos y en el tenor del disciplinamiento, parece que, de un lado, el objetivo de lxs docentxs, es que lxs estudiantes aprendan a abstraerse de cualquier emoción, sentimiento o sensación que pueda poner en riesgo la “objetividad” de la práctica profesional del cuidado. Por ello, no importa quienes son, qué sienten o qué desean sino las habilidades que necesitan para brindar una “buena” atención, por tal motivo deben ser *educados*. Así, en el auge del tecnicismo de la carrera se ven obligadxs a repetir los procedimientos las veces que sean necesarias, pero siempre al margen de no incomodar a lxs compañerxs, docentxs y pacientes o, en su defecto, aceptando las burlas que significa la identidad. Y por el otro, entonces se ubican los marcos normativos en los cuales lxs estudiantes se relacionan con la diversidad, misma que ven anormal e incómoda.

En el vínculo con lxs compañerxs estudiantes, lxs alumnxs sexodiversxs, suelen tener un lugar de rechazo, ya sea porque “por ellxs” se puede poner en tela de juicio la feminidad o la masculinidad (el reconocimiento) que siempre se ha tenido como “segura” o,

porque irrumpen un sinfín de “certezas” con relación a los deseos, los gustos y los placeres. Es en el encuentro con lxs otrxs que se experimenta un miedo por dejar de ser “normales”. También, es en este vínculo, en un discurso no siempre claro, que emerge la hipótesis represiva de Foucault dado que lxs estudiantes requieren “comportarse” para entrar a las dinámicas de lxs “normales”.

4. ¿UNA ENSEÑANZA DE LA SEXUALIDAD MÁS JUSTA Y AMIGABLE? CONCLUSIONES

Desde hace algunos años, Graciela Morgade ha sostenido que *toda educación es sexual* dado que la sexualidad es una “dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2011: 10). Por ello, aunque pueden existir espacios muy restringidos para la reflexión de la sexualidad de estudiantes, docentxs, y sujetxs de cuidado (pacientes), su ausencia (o presencia limitada dentro de los contenidos explícitos) no representa la carencia de órdenes corporales y sexuales, pues como lo he intentado señalar “cualquier proceso que niegue o reprima tiene una instancia afirmativa y productiva” (Scharagrodsky, 2007: 08; Foucault, 2011).

En este sentido, la crítica a la formación de enfermerxs no puede aislarse de una reflexión que pase por los objetivos de la disciplina y los intereses políticos de la medicina. Al final, es una realidad que existen intereses por preservar la hegemonía de la heterosexualidad, de tal manera que los espacios universitarios forman parte de los dispositivos de poder que sirven para tal. En este sentido, como señalara Deborah Britzman “las pedagogías que cuestionen la geografía conceptual de la normalización [...] requieren algo más que el simple reconocimiento de lxs sujetxs gays y lesbianas en los estudios de educación. [...] mínimo lo que se requiere es un proyecto ético que comience a abordar la diferencia como fundamento de lo político y lo comunitario” (Britzman, revisado 2018: 12).

Por ello, una pedagogía transgresora, como la enuncia Edu Mattio (2014) y val flores³⁸ (2019), no quiere decir una pedagogía sin normas, más bien, una pedagogía sin normas

³⁸ La coloco en minúscula, porque val flores es una escritora activista de la disidencia sexual que mediante la escritura ensayística y poética hace intervención estético-política. De tal forma,

heterosexualizantes, por lo que el desafío de la incorporación sistémica de cuestiones de sexualidad en las instituciones educativas sea una posibilidad para construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de lxs estudiantes (Morgade, 2006). Así, el reto sería no solo incorporar temas de la sexualidad, sino problematizar las prácticas al margen, tal vez, de unos lentes queer, es decir, leer y releer nuestras prácticas con una extrañeza ante las mismas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- American Holistic Nurses Association (AHNA). "Holistic", 2017 [<https://www.ahna.org/>]
- BARRÓN, Concepción e YSUNZA, Marisa. "Currículum y formación profesional", en Ángel, Díaz (coord.). *La investigación curricular en México: La década de los noventas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., 2003, pp. 125-64.
- BRITZMAN, Deborah. (2018) "¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En D. Britzman., G. Lopes., v. flores., S. Luhmann y M. Bryson (colecc). *Pedagogías transgresoras II* (pp. 7-38). Santa Fe, Argentina: Bocavulvaria Ediciones.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós, 2007.
- CÁRDENAS, Lucila. *La profesionalización de la enfermería en México. Un análisis desde la sociología de las profesiones*, México, Ediciones Pomares, 2014.
- DINIZ, Rogério. "Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar", en. Richard, Miskolci y Larrisa, Pelúcio (orgs.), *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*, São Paulo, Annablume, 2012, pp. 277-305.
- DUTRA, Graciela., RESSEL, Lúcia., RUBIM, Eva., DENARDIN, Maria y MACHADO, Fernanda. "A sexualidade no cuidado de enfermagem: retirando véus". *Ciência, Cuidado e Saúde*, 12(1), 2013, pp. 72-9.
- El País*. "Universidades que imparten enfermería y cuidados", Madrid, España, *El País*, 2015 [<https://elpais.com/especiales/2015/carreras-mexico/carrera/universidad/enfermeria-y-cuidados.html>]

que para ella las minúsculas en el nombre propio son una estrategia de minorización del nombre y una problematización de las convenciones gramaticales. Así que deseo respetar la manera en la que gusta de aparecer en los textos.

- ESCOBAR, Damariz y COVARRUBIAS, Esmeralda. "Expectativas académicas y laborales en estudiantes de enfermería", *Revista Ciencia y Cuidado*, 16(2), 2019, pp. 59-71.
- FLORES, Valeria "¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica", *Descentrada*, 3(1), 2019, pp. e068.
- FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI Editores, 1970.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. 3ª ed., México, Siglo XXI, 2011.
- GRINBERG, Silvia y LEVY, Esther. *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2009.
- Instituto Nacional de Estadística t Geografía (INEGI). "Estadísticas a propósito de... Día internacional de la enfermera y el enfermero (6 de enero)", 2015. Disponible en [<http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/enfermera0.pdf>]
- JURGO, Torres. "Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad", Perú, Pontificia Universidad Católica de Perú, 2016. Disponible en [<https://jurjotorres.com/?p=5182>]
- LE BRETON, David. *Antropología del cuerpo y la modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- LEMOS, Leonardo., BORGES, Derly., SOUZA, Daiara y MENEZES, Valeria. "Representações de gênero na prática de enfermagem na perspectiva de estudantes", *Ciências & Cognição*, 19(2), 2014, pp. 218-32.
- MATTIO, Eduardo. "Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades", *Cuadernos de Educación*, 12, 2014, pp. 1-11.
- Mextudia. "Enfermería", México, Mextudia, 2016. Disponible en [<https://mextudia.com/carre-ras/enfermeria/>]
- MIJANGOS-FUENTES, Karla. "El paradigma holístico de la Enfermería", *Salud y Administración*, 1(2), 2014, pp. 17-22.
- MORGADE, Graciela. "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", *Novedades Educativas*, 184, 2006.
- MORGADE, Graciela. *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía, 2011.
- ROGERS, Martha. "Nursing: A science of unitary mano", en Joan, Riehl-Sisca y Callista, Roy (eds.), *Conceptual Models for Nursing Practice*. 2a ed., New York, Estados Unidos, Appleton-CenturyCrofts, 1980, pp. 329-37.

- ROSALES, Susana y REYES, Eva. *Fundamentos de Enfermería*. 3ª ed., México, Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V., 2004.
- RUBIN, Gayle. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad", en Vance, Carole S. (comp). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Editorial Revolución, 1989, pp. 113-90.
- SCHARAGRODSKY, Pablo. "El cuerpo en la pedagogía", *Explora. Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo*, 2007, pp. 1-16.
- SEDGWICK, Eve. *Epistemología del armario*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 1998.
- SILVA, Josefa., CAMPOS, Pollyana., SANTOS, Regina., SOARES, Maria y SALES, Regina. "Nudez do paciente sob a óptica de estudantes da área de Enfermagem Fundamental", *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(3), 2012, pp. 428-36.
- Sistema de Información Administrativa de Recursos Humanos en Enfermería (SIARHE). "Recursos. Registro nacional de datos por nivel académico, México", México, Secretaría de Salud, 2019. Disponible en [http://www.salud.gob.mx/unidades/cie/siarhe/?Id_URL=numeralia& Tipo=recursos& Id=3]
- VEGA, Paula y RIVERA, María. "Cuidado holístico ¿mito o realidad?", *Horizonte Enfermería*, 20(1), 2009, pp. 81-6.

PARTE IV

La diversidad de las familias: educación en la escuela y en casa







Invisibilización de familias no heterosexuales en el ámbito educativo

FERNANDO SALINAS-QUIROZ Y WENDOLYN CORTES.

1. COORDENADAS INICIALES

Recientemente Galupo, Ramirez y Pulice-Farrow (2017) propusieron una clasificación bipartita entre monosexuales (gais y lesbianas) y plurisexuales (bisexuales, pansexuales y queers, entre otros). Si bien la misma levanta controversias, existe evidencia que demuestra cómo comparten ciertas características entre sí: las identidades plurisexuales se construyen de manera dual para marcar la no heterosexualidad y la no monosexualidad, yendo en contra de las normas sexuales celebradas tanto fuera como dentro de la comunidad Lésbico, Gay, Bisexual y Trans³⁹ [LGBT*] (Galupo, 2018). Ostensiblemente, comenzar una familia con hijos⁴⁰ es una transición de vida esperada para parejas de personas cisgénero y heterosexuales, si acaso monosexuales, lo que constituye una norma sexual que excluye a las personas solteras y plurisexuales (Salinas-Quiroz, Costa, & Lozano-Verduzco, 2019). Además, dado que la parentalidad se construye culturalmente en términos de género, las ideas de reproducción y crianza de las personas trans* se encuentran entre algo que

³⁹ En el texto utilizaremos preferentemente el término “trans*” con un asterisco, como un concepto “paraguas” que puede incluir diferentes expresiones e identidades de género, como son: trans, transexual, transgénero, etcétera. Raquel (Lucas) Platero (2014) afirma que lo que el asterisco añade es señalar la heterogeneidad a la hora de concebir el cuerpo, la identidad y las vivencias que van más allá de las normas sociales binarias impuestas; el asterisco quiere especificar que pueden tener luchas comunes, al tiempo que reconocer que hay muchas otras cuestiones en las que no hay consenso.

⁴⁰ A lo largo del capítulo emplearemos a la letra “e” para englobar a hombres y mujeres —trans* y cisgénero—, así como a personas no binarias según la recomendación de Lamas (1999) quien a su vez reconoce la influencia de María de Jesús Izquierdo (España) y Antonio Alatorre (México).

esperan realizar y ‘fantasías inalcanzables’ (von Doussa, Power, & Riggs, 2015). Como consecuencia de lo anterior, a partir de este momento nos referiremos mayoritariamente a las familias encabezadas por individuos cisgénero monosexuales (LG), pues desafortunadamente es sobre quiénes tenemos más información.

Desde el año 2015, cualquier pareja no heterosexual puede casarse en México; sin embargo, si el código civil de la entidad federativa aún no aprueba el matrimonio igualitario, se debe de solicitar un amparo. Si bien dicha acción procederá, pues a partir de entonces la Suprema Corte de Justicia de la Nación obliga a los jueces a seguir un criterio favorable, el hecho mismo de tener que ampararse resulta discriminatorio. Actualmente, el matrimonio igualitario sin amparo es una realidad en 19 de 32 estados de la república; no obstante, en entidades como Nuevo León y Jalisco las parejas monosexuales pueden casarse, pero no adoptar hijos (Vega, 2019).

En la Ciudad de México, en el año 2010 se registraron 689 matrimonios entre personas monosexuales; para el año 2017, este número se incrementó a más de 1,400 (INEGI, 2018). La cifra exacta de familias encabezadas por individuos LGBT* en el país es incierta, pues debido a que no existe un censo y a que el grupo de personas monosexuales es hegemónico. Giraldo (2015) estimó la existencia de 250,000 “familias nucleares” monosexuales, dentro de las cuales 172,000 (68.8%) tenían hijos.

De acuerdo con Herek (2009), el estigma “se refiere a la consideración negativa y el estatus inferior que la sociedad concede colectivamente a las personas que poseen una característica particular o que pertenecen a un grupo determinado” (p. 66). El estigma sexual se caracteriza por un sistema de creencias socialmente compartido que considera que la mono/plurisexualidad son desviaciones (¿ni qué decir de lo trans*!). Las personas que internalizan y respaldan la evaluación negativa de todo aquello que se aleje de la heterosexualidad pueden manifestar estas actitudes en forma de prejuicio sexual (Herek, 2009). Estos prejuicios perpetúan la creencia de que las personas LGBT* no pueden mantener relaciones saludables, por tanto, estarían incapacitadas para proporcionar un entorno estable de crianza (Costa & Salinas-Quiroz, 2018).

2. ESTIGMA SEXUAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Algunas investigaciones han dejado en claro la importancia de las percepciones que los docentes tienen sobre las configuraciones familiares de sus estudiantes tanto en la eva-

luación de los niños, como en la forma en la que encarar la relación con sus familias, en las maneras en las que se aborda (o no) el tema, y en la valoración que hacen del currículum educativo familiar, esto es, sobre el proyecto educativo que las *Figuras Principales de Cuidado (FPC)*⁴¹ concretan basadas en sus creencias sobre la crianza.

Capano, Massonnier y González (2016) aplicaron un cuestionario a 60 docentes de primaria uruguayes y encontraron que el 16% consideran que los niños no deberían ser adoptados por monosexuales, ya que habría mayor probabilidad de que tengan problemas en su desarrollo; asimismo, el 42.6% concordó en que los niños con FPC monosexuales sufren rechazo social. Estos datos, además de ilustrar claramente la presencia de homoprejuicios en maestros latinoamericanos, resultan desesperanzadores, puesto que según el LatinoBarómetro (2015), Argentina, Brasil y Uruguay son los países de la región con las actitudes menos negativas hacia las personas monosexuales.

A mayor escala, en una encuesta realizada en EE.UU. con 1,065 estudiantes de primaria y 1,099 maestros, se encontró que: (a) más de la mitad de los docentes piensan que otros colegas (56%) y personal administrativo (55%) en su escuela apoyarían esfuerzos que se dirijan al trabajo con familias encabezadas por personas LGBT*; (b) los maestros de escuelas públicas tienen menos probabilidades de creer que sus colegas no apoyarían estos esfuerzos al ser comparados con docentes de escuelas privadas; (c) casi tres de cada diez maestros (28%) dicen que no han hecho esfuerzos para trabajar con las FPC no heterosexuales porque no sentían que fuera necesario, mientras que otros dicen que no tienen la autonomía para abordar temas fuera de su plan de estudios (17%), que no sabrían cómo hablar de este tema o qué hacer (15%), que no tienen el tiempo, ya que hay otras cosas que necesitan enseñar (14%), que podrían enfrentar reacciones violentas de otras familias (13%) o creen que la administración no apoyaría tales esfuerzos (9%) y; (d) sólo uno de cada cinco docentes incluye el tema de las familias LGBT* dentro de su planeación (GLSEN & Harris Interactive, 2012).

Respecto a los reportes de los estudiantes, pese a que rara vez los maestros enseñan sobre personas monosexuales, casi una cuarta parte de los niños (28%) reportó conocer a alguien LG: el 2% que dijo tener una FPC monosexual, el 10% afirmó que otra persona

⁴¹ Emplearemos este término para evitar el binarismo madre-padre, pues consideramos que se trata de una oposición dicotómica excluyente.

de su familia es LG y el 19 % sostuvo conocer a una persona monosexual fuera de la misma (GLSEN & Harris Interactive, 2012).

Los niños son agentes activos en la creación de prejuicios sexuales y son especialmente propensos a predisponer su trato hacia grupos que son perceptualmente salientes y/o proporcionalmente distintos. A mediados de la niñez,⁴² los niños también pueden tener actitudes homoprejuiciosas puesto que: (a) la composición de género de las FPC es perceptualmente relevante y (b) las familias con FPC monosexuales son menos comunes que las familias de FPC heterosexuales (Farr, Salomon, & Brown-Ianuzzi, 2018).

Los mismos autores sostienen que las actitudes negativas entre los niños son posibles, ya que el estigma social omnipresente hacia las minorías sexuales (Herek, 2009) probablemente se socializa e internaliza a una edad temprana (Farr *et al.*, 2018). Como consecuencia, niños y jóvenes con FPC monosexuales experimentan microagresiones homonegativas, burlas e intimidación por parte de sus compañeros (e.g. Farr, Crain, Oakley, Cashen, & Garber, 2016).

3. ANTE ESTE PANORAMA, ¿CÓMO LO AFRONTAN LAS FAMILIAS?

Óscar Laguna (2018) en su trabajo con familias encabezadas por varones mexicanos monosexuales encontró que las FPC desarrollaron ciertas estrategias para evitar que sus hijos sufran discriminación, entre las que destaca la *creación de fachadas*, en la que no siempre revelan abiertamente su arreglo parental; por ejemplo, un varón se vuelve el padre y el otro el tío ante la sociedad. En congruencia con esto, autoras chilenas afirman que “[e]xiste una ‘discriminación anticipada’, donde los padres gay piensan que sus hijos sufrirán discriminación en el futuro” (Herrera, Miranda, Pavicevic y Sciaraffia, 2018, p.121),

⁴² Entendemos a la niñez como “...una categoría relacional en la que se pone en juego el poder; relación que se desvela históricamente en las prácticas (discursivas o no) y en las luchas que la atraviesan. La infancia no es un sujeto a priori o un sujeto jurídico abstracto formal sino una construcción histórica y relacional” (Bustelo, 2012). La palabra ‘infancia’ proviene del latín *infans* que literalmente significa ‘el que no habla’. Los niños efectivamente hablan desde su nacimiento; empero, las personas adultas sobrevaloramos el lenguaje oral y tenemos importantes dificultades para leer, interpretar y responder a otro tipo de comunicaciones. Entonces, consideramos que hablar de niñez —y no de infancia— resulta más adecuado. Pese a lo anterior, no existe una sola experiencia o forma de ser niño, por lo que resultaría útil comenzar a utilizar el plural: niñoses.

por lo que combinan estrategias de apertura con estrategias de cierre o *no exposición*. Si bien ninguna de las dos investigaciones se centró en la relación familia-escuela, sus hallazgos nos permiten pensar cómo en América Latina estamos lejos de que se hable abiertamente sobre el tipo de configuración familiar en el medio educativo, tanto por la presencia de homoprejuicios internalizados, como por buscar proteger a los niños, pues tales estrategias buscan salvaguardar su vida y su derecho a la educación.

En un estudio norteamericano en el que participaron 742 adultos LGBT* y sus hijos, Kosciw y Diaz (2008) encontraron que cerca de la mitad (48%) de las FPC reportó haber ido al colegio al principio del año escolar a hablar sobre su familia. Específicamente, informaron una mayor frecuencia de contacto con la escuela con respecto a la educación futura de su hijo, la planeación anual del ciclo académico y para pedir información sobre cómo realizar trabajo escolar en casa. El 15% relató que sentían que el personal de la escuela no reconocía su tipo de familia; dicho porcentaje aumentó para FPC de secundaria y preparatoria. Del mismo modo, el 16% afirmó que sentían que no podían participar plenamente en la comunidad escolar de sus hijos.

El 57% de las FPC reportó haberse sentido preocupados porque su hijo tuviera problemas en la escuela como consecuencia de crecer en una familia LGBT*; casi la mitad (48%) informó que a veces les preocupaba que su hijo tuviera dificultades para hacer amigos o que sufriera exclusión por la misma razón. Una posible explicación es que las personas adultas anticipan que su hijo tendrá mayor propensión a sufrir acoso y hostigamiento escolar debido a su configuración familiar.

Del lado de los estudiantes, el mismo informe señala que una cuarta parte de los niños (23%) se sintió inseguro en la escuela por tener una figura principal de cuidado LGBT* y una quinta parte (21%) por su Orientación Sexo-Afectiva (OSA) —real o percibida—⁴³ (Kosciw & Diaz, 2008). Alrededor de la mitad de los estudiantes (49%) informó haber escuchado comentarios sexistas emitidos por el personal de la escuela; más de un tercio (39%) afirmó que el mismo emitía expresiones homofóbicas, y más de una

⁴³ En otro trabajo (Costa & Salinas-Quiroz, 2018) reportamos cómo las creencias sobre la “controlabilidad” de la homosexualidad y las actitudes hacia los derechos de personas monosexuales predicen las actitudes hacia la homoparentalidad. Además, los estudiantes universitarios mexicanos, al ser comparados con sus pares portugueses, eran más propensos a creer que las FPC tienen un rol en la OSA de sus hijos y que la homosexualidad puede ser aprendida, lo que ayuda a comprender este hallazgo norteamericano, debido a que poco parece importar la OSA real de los niños si existe un imaginario social de ‘contagio’ en las culturas occidentales.

cuarta parte dijo haber escuchado afirmaciones negativas sobre las distintas expresiones de género (30%), familias LGBT* (28%) y comentarios racistas (26%). Sólo el 38% de los estudiantes reportó que el personal educativo intervino con frecuencia al escuchar comentarios negativos sobre FPC no heterosexuales, menos de un tercio (28%) dijo que el personal frecuentemente actuó ante expresiones homofóbicas y menos de una cuarta parte (22%) cuando se hicieron declaraciones relacionadas con las expresiones de género. El 42% de los estudiantes sostuvo que habían sido acosados verbalmente en la escuela en el último año por su configuración familiar.

En comparación con los estudiantes que nunca sufrieron acoso en la escuela, aquellos de familias LGBT* experimentaron altos niveles del mismo, por lo que tenían más del triple de probabilidades de faltar a clases (34% frente a 10%) y el cuádruple de perder días enteros de escuela (44% vs. 11%) porque temían por su seguridad. Alrededor de una quinta parte (22%) dijo que un docente, director u otro miembro del personal les había desincentivado a hablar sobre su familia en la escuela, y más de un tercio (36%) había sentido que el personal escolar no reconocía su familia. Un quinto de los estudiantes (20%) informaron haberse sentido excluidos en el último año de las actividades escolares o de aula por tener FPC no heterosexuales (Kosciw & Diaz, 2008).

4. ¿CÓMO VISIBILIZAR ALGO QUE EL SISTEMA EDUCATIVO VELA?

Siguiendo a José Ignacio Pichardo (2011):

[...] la familia nuclear heterosexual se sigue presentado como el ideal cultural de familia, no solo en los imaginarios colectivos y en los medios de comunicación sino también, y muy especialmente, en uno de los principales espacios de socialización de [las niñas]: el sistema educativo (p. 41).

En congruencia con lo anterior, Rosales y Salinas-Quiroz (2017) reportamos que, en general, los libros de texto oficiales de primarias mexicanas reducían la sexualidad a la reproducción y a la heteronorma, lo cual permite que la afirmación de Pichardo (2011) aplique para el currículum vigente hasta el sexenio pasado. En realidad, el primer acto discriminatorio se encuentra ya en los formatos de registro y demás trámites escolares,

pues suelen dirigirse a parejas de personas cisgénero heterosexuales: ‘papá y mamá’ (Adams & Persinger, 2013). La ‘familia tradicional’ se presenta en los discursos de los docentes, en los libros de texto, las actividades, el material didáctico y los festivales escolares, lo que invisibiliza a las familias no heterosexuales para el conjunto de la comunidad educativa.

Adams y Persinger (2013) sostienen que una estrategia útil para abordar el tema de las familias LGBT* en las escuelas sería hacer algo similar a lo que se viene realizando con otros grupos minoritarios en EE.UU., como los afrodescendientes; ejemplo de lo anterior es la implementación curricular del “mes de la historia negra” para despertar conciencia sobre la multiculturalidad, herencia, raza y contribuciones de dicho grupo.

Ante la presencia de niños con FPC monosexuales, una estrategia común para abordar el tema es que los docentes procuren literatura infantil y juvenil (Farr *et al.*, 2018; Pichardo, 2011). En los últimos años ha proliferado la producción y distribución de materiales que, publicados mayoritariamente por editoriales pequeñas e independientes, abordan la representación de la diversidad humana y se dirigen específicamente a un público menor de edad (Loría y Salinas-Quiroz, 2019).

Podemos destacar algunas obras literarias en el contexto iberoamericano como *Aitor tiene dos mamás* (Bellaterra, España, 2006) y *Nicolás tiene dos papás* (MOVILH, Chile, 2014) que retratan la vida cotidiana de familias monosexuales. No obstante, es usual que dichos materiales reincidan en las siguientes formalizaciones: uno, las narrativas que recurren a una voz ‘adultocéntrica’; dos, las que reproducen estereotipos, binarismos y metafísicas de la sexualidad y el género; tres, las que privilegian la información científica sobre la anécdota narrada, por lo que se vuelven meramente instrumentos adoctrinadores; y cuatro, las que por otorgar un papel protagónico a ‘la no heterosexualidad’, se olvidan de incluirla como parte de la cotidianeidad y hacen de ésta una excepción que refuerza la norma (Loría y Salinas-Quiroz, 2019).

Independientemente de si se opta por implementar un “mes de las familias LGBT*” o incorporar literatura infantil y juvenil en el aula para hablar del elefante en la habitación, la realidad es que “la mejor estrategia parece ser incluir la diversidad de familias transversalmente, para superar, de esta forma, una visión monolítica de la familia que no se corresponde con la realidad social” (Pichardo, 2011, p. 44). Lo anterior se refiere a abrir el tema por medio de diversas actividades y áreas del conocimiento en todos los niveles educativos, de manera que no quede aislado como una unidad o una materia;

‘dar vuelta a la página’ y exclusivamente cumplir con lo que ‘toca’; con lo políticamente correcto.

REFLEXIONES FINALES

Resulta imposible hacer ‘una estimación de la estimación’, lo cual, dicho sea de paso, subraya la imperante necesidad de contar con un censo no sexista a nivel nacional, esto es, ni machista, ni misógino, ni LGBT*prejuicioso. Una vez dicho esto, si en el año 2015 existían en México aproximadamente 172,000 familias monosexuales con hijes, esa cifra no sólo ha incrementado con el paso mismo del tiempo, sino que debe de ser considerablemente mayor, pues las configuraciones familiares con FPC plurisexuales y trans* no están representadas. Independientemente de lo anterior, el hecho es que miles de niños mexicanos con m/padres no heterosexuales van a la escuela. Empero, la decisión de visibilizarlas, depende, en primer lugar, de la política educativa en turno y, posteriormente, del docente: recordemos que únicamente una de cada cinco maestras estadounidenses incluyó el tema de las familias LGBT* dentro de su planeación aunque casi una cuarta parte de los niños reportó conocer a alguien monosexual (GLSEN & Harris Interactive, 2012).

[...] de lo que casi no se habla es de cómo la heterosexualidad, ese régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas. Cómo la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niñas, niños y niños al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género... (Flores, 2015, pp.15-16).

Dado que los docentes a diario toman decisiones educativas que impactan la forma en que los estudiantes se perciben así mismos y a los demás, es importante que desarrollen estrategias para dialogar y así confrontar los estereotipos y la información errónea, de otra manera, el estigma social omnipresente hacia las minorías sexuales se continuará perpetuando (Herek, 2009; Rimalower & Katy, 2009). Como lo muestra la investigación con todo tipo de familias, la creación de un clima que fomente el involucramiento de las FPC (celebrando la diversidad, impulsando la participación familiar en actividades sociales, estableciendo contactos informales, y ofreciendo oportunidades

de voluntariado, entre otras acciones) conduce a fuertes alianzas entre el hogar y la escuela (Fedewa & Clark, 2009).

Conscientes de la necesidad de capacitar a los docentes de todos los niveles educativos, un equipo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional liderado por la Dra. Adriana Leona Rosales Mendoza, creó en el año 2010 la Especialización en Educación Integral de la Sexualidad; programa educativo sui géneris por el que han pasado ya varias generaciones, tanto virtuales como presenciales, desde el que ponemos nuestro granito de arena.

Uno de los retos principales está en generar narrativas que les permitan a los niños producir y deconstruir nociones de normalidad/anormalidad; que hagan mayor hincapié en las prácticas que en los rótulos identitarios; que luchen por derribar los binarismos; que enfatizen en lo positivo de ser distinto a lo común y que eduquen para transgredir (Loría y Salinas-Quiroz, 2019).

Es crucial que aprendamos a entrar al salón de clases ‘enteros’ y no como ‘espíritus descorporizados’. “La educación feminista en pos de la conciencia crítica está enraizada en la asunción de que el conocimiento y el pensamiento crítico brindados en el aula deben de informar nuestros modos de ser y de vivir fuera del aula” (hooks, 1994, p. 6). ¡Cómo nos hubiera gustado contar con docentes LGBT* que hablaran natural, franca y abiertamente sobre su identidad!, ¡cuánta falta hace que lo hagamos para poder proponernos como posibles figuras de identificación para nuestros estudiantes; particularmente para aquellos con FPC no heterosexuales!

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, R. & PERSINGER, J. (2013). School Support and Same-Sex Parents. *Communique*, 42, 10-13.
- CAPANO, A., MASSONNIER, N. y GONZÁLEZ, M. (2016). Análisis de ideas docentes de educación primaria sobre diversidad sexual. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 15-71.
- COSTA, P.A., & SALINAS-QUIROZ, F. (2018). A Comparative Study of Attitudes Toward Same-Gender Parenting and Gay and Lesbian Rights in Portugal and in Mexico. *Journal of Homosexuality*. doi:10.1080/00918369.2018.1519303
- FARR, R. H., CRAIN, E. E., OAKLEY, M. K., CASHEN K. K., & GARBER, K. J. (2016). Microaggressions, feelings of difference, and resilience among adopted children with sexual minority parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 85-104. doi:10.1007/s10964-015-0353-6

- FARR, R., SALOMON, I. AND BROWN-IANUZZI, J. (2018). Elementary School-age Children's Attitudes Toward Children in Same-Sex Parent Families. *Journal of GLBT Family Studies*. doi: 10.1080/1550428X.2018.1452659
- FEDEWA, A. & CLARK, T. (2009). Parent Practices and Home-School Partnerships: A Differential Effect for Children with Same-Sex Coupled Parents? *Journal of GLBT Family Studies*, 5, 312-339.
- FLORES, V. (2015). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad. Unión de Trabajadorxs de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- GALUPO, M.P. (2018). Plurisexual identity labels and the marking of bisexual desire. In D. J. Swan & S. Habbibi (Eds), *Bisexuality: Research, theoretical applications, and recommendations for the invisible sexuality* (pp. 61-75). New York, NY: Springer.
- GALUPO, M. P., RAMIREZ, J. L., PULICE-FARROW, L. (2017). "Regardless of their gender": Descriptions of sexual identity among bisexual, pansexual, and queer identified individuals. *Journal of Bisexuality*, 17, 108-124. doi:10.1080/15299716.2016.1228491
- GIRALDO, S. (2015). *Azares en las prácticas de paternidad de algunos hombres gay de México, D.F. y en el acercamiento a su estudio*. En: J. A. Medina (Comp.) *Familias Homoparentales en México: mitos, realidades y vida cotidiana* (pp.63-84). México, D.F.: Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana, A.C.
- GLSEN & HARRIS INTERACTIVE (2012). *Playgrounds and Prejudice: Elementary School Climate in the United States, A Survey of Students and Teachers*. New York: GLSEN.
- HEREK, G. M. (2009). Sexual stigma and sexual prejudice in the United States: A conceptual framework. In D. A. Hope (Ed.), *Contemporary Perspectives on Lesbian, Gay, and Bisexual Identities* (pp. 65-111). Nebraska Symposium on Motivation, 54. New York, NY: Springer.
- HERRERA, F., MIRANDA, C., PAVICEVIC, Y., Y SCIARAFFIA, V. (2018). "Soy un papá súper normal": Experiencias parentales de hombres gay en Chile. *Polis*, 17, 111-137. doi:10.4067/S0718-65682018000200111
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as a Practice of Freedom*. New York-London, Routledge.
- INEGI, (2018). *Matrimonios por tipo de contrayente por entidad federativa de registro, año y sexo*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- KOSCIW, J., & DIAZ, E. (2008). *Involved, Invisible, Ignored: The experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents and Their Children in Our Nation's K-12 Schools*. New York: GLSEN.

- LAGUNA, O. E. (2018). Paternidad de hombres gay: ¿Los albores de una neoparentalidad? *Polis*, 17, 139-160. doi:10.4067/S0718-65682018000200139.
- LATINOBARÓMETRO (2015). Disponible online: <http://www.latinobarometro.org/>
- LORÍA, D., Y SALINAS-QUIROZ, F. (2019). *Representación de las "identidades trans" en un relato para niñxs*. Manuscrito en preparación.
- PICHARDO, J. I. (2011). Diversidad familiar, homoparentalidad y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 41-44.
- RIMALOWER, L. & KATY, C. (2009). The mamas and the papas: the invisible diversity of families with same-sex parents in the United States. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9, 17-32.
- ROSALES-MENDOZA, A.L., & SALINAS-QUIROZ, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, 21, 1-21. doi:10.15359/ree.21-2.11
- SALINAS-QUIROZ, F., COSTA, P.A., LOZANO-VERDUZCO, I. (2019). Parenting aspiration among diverse sexual orientations and gender identities in Mexico, and its association with internalized homo/transnegativity and connectedness to the LGBTQ community. *Journal of Family Issues*. doi:10.1177/0192513X19881675
- VEGA, A. (25 de septiembre de 2019). Matrimonio igualitario en México. *Editorial Visor*. <https://campechealdia.com/2019/09/25/matrimonio-igualitario-en-mexico/?fbclid=IwAR0qZCGk--jeOpGllsY4BstRGLpWHHQtY4bEIU-1Pf3RRdYeH1GgjZYt8E>
- VON DOUSSA, H., POWER, J., & RIGGS, D. (2015). Imagining parenthood: The possibilities and experiences of parenthood among transgender people. *Culture, Health & Sexuality*, 17, 1119-1131. doi:10.1080/13691058.2015.1042919



Modelo fantasma: la ausencia de las identidades de género no normativas en el sistema educativo mexicano

TANIA MORALES O.

1. INTRODUCCIÓN

El presente ensayo parte de una pregunta fundamental ¿qué papel juega el estado mexicano en la violencia y acoso (conocidos como *bullying*) que se vive en las escuelas en contra de niñas, niños y adolescentes trans*?

A grandes rasgos, existen dos posibles respuestas: el Estado, como garante del respeto a los derechos humanos de todos los grupos sociales, en el caso concreto de personas con identidades de género no normativas, a quienes nos referiremos en este documento con el término trans*, ha cumplido con su tarea, o bien, ha sido omiso.

Para intentar arribar a una respuesta, vamos a analizar tres factores que, a mi juicio, revelan claramente la forma en la que el Estado puede materializar su papel de garante en el ámbito escolar: el andamiaje normativo vigente, el contenido en los libros de texto y las políticas de inclusión en el ámbito docente.

2. NORMATIVA VIGENTE

En el ámbito internacional y nacional, existen diversos instrumentos que prohíben la discriminación y la violencia hacia todas las personas, y específicamente a las personas en razón de su identidad y edad. Estas personas se encuentran en especial grado de vulnerabilidad, por lo que revisaremos el marco jurídico que les protege.

La no discriminación es un derecho protegido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;⁴⁴ la Convención Americana sobre Derechos Humanos;⁴⁵ la Declaración Universal de Derechos Humanos;⁴⁶ el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos⁴⁷ y la Convención Interamericana contra toda Forma de Discriminación e Intolerancia.⁴⁸

⁴⁴ "Artículo 1o. [...] Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas".

⁴⁵ "Artículo 1.- Obligación de Respetar los Derechos 1. Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social".

⁴⁶ "Artículo 2. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. [...]"; "Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación".

⁴⁷ "Artículo 2.1. Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social"; "Artículo 24.1. Todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a las medidas de protección que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado."; "Artículo 26. Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social".

⁴⁸ "Artículo 1. Para los efectos de esta Convención:

1. Discriminación es cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados Partes.

La discriminación puede estar basada en motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas o de cualquier otra naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, condición migratoria, de refugiado, repatriado, apátrida o desplazado interno, discapacidad, característica

De estas normativas fundamentales podemos concluir que todo acto discriminatorio involucra, necesariamente, un trato desigual entre las personas.⁴⁹ En cuanto a su contenido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que tiene fundamental papel en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, ha dicho que los principios de igualdad ante la ley y no discriminación, se desprenden directamente de la unidad de naturaleza del género humano y son inseparables de la dignidad esencial de la persona, frente a la cual, es incompatible toda situación que, por considerar superior a un determinado grupo, conduzca a tratarlo con privilegio; o que, a la inversa, por considerarlo inferior, lo trate con hostilidad o de cualquier forma lo discrimine del goce de derechos que sí se reconocen a quienes no se consideran incurso en tal situación;⁵⁰ asimismo, la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha sido consistente con lo anterior, agregando que los principios de no discriminación permean todo el ordenamiento jurídico, por lo que cualquier tratamiento que resulte discriminatorio respecto del ejercicio de cualquiera de los derechos reconocidos en la Constitución es, per se, incompatible con ésta.⁵¹

De las disposiciones normativas antes citadas se desprenden, entre otras, dos categorías sobre las cuales está prohibida toda discriminación o trato desigual: la edad y la

genética, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra”.

⁴⁹ Sobre los derechos a la igualdad y a la no discriminación, así como sus manifestaciones jurídicas generales y particulares para los menores de edad, Cfr., Salazar Ugarte, Pedro y Gutiérrez Rivas, Rodrigo, *El Derecho a la libertad de expresión frente al derecho a la no discriminación. Tensiones, relaciones e implicaciones*, México, UNAM IJ, 2010, pp. 23 y 32; López Galicia, Marco Antonio, *Una mirada a los derechos de las niñas y los niños: su resignificación*, México, CNDH, 2016, p. 34; Pérez Portilla, Karla, *Aspectos culturales de la discriminación a la luz de algunos instrumentos internacionales de derechos humanos*, México, CNDH, 2015, pp. 15 y 20; Pérez, Edward Jesús, *La igualdad y no discriminación en el derecho interamericano de los derechos humanos*, México, CNDH, 2016, p. 19; Salazar Carrón, Luis y otros, De la Parra Trujillo, Eduardo, *Libertad de expresión y acceso a la información. Discriminación, democracia, lenguaje y género*, México, CDHDF y CONAPRED, 2010, pp. 36 y 53; García Chavarría, Ana Belem, *La Convención sobre los Derechos del Niño*, México, CNDH, 2015, p. 23; Steiner, Christian y Uribe, Patricia (coords.), *Convención Americana sobre Derechos Humanos: comentada*, México, SCJN y Konrad Adenauer Stiftung, 2010, pp. 56 y 585.

⁵⁰ Cfr., Espinoza González vs. Perú, sentencia emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos el 20 de noviembre de 2014, párrafo 216.

⁵¹ Cfr., “PRINCIPIO DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN. ALGUNOS ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL PARÁMETRO GENERAL.”, Jurisprudencia P./J. 9/2016, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Décima Época, Libro 34, septiembre de 2016, t. I, p. 112.

identidad de género. La jurisprudencia constitucional las ha denominado, junto con otras, “categorías sospechosas”, lo que obliga a realizar un escrutinio estricto de constitucionalidad de la norma que haga distinciones de trato basadas en esos aspectos.

Por lo que respecta a la primera categoría, basta acudir al citado texto constitucional, el cual es claro al señalar en su artículo 1o, último párrafo, que: “Queda prohibida toda discriminación motivada por [...] el género, la edad [...]”.

Por lo que toca a la segunda categoría, la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, concretamente la derivada de los casos *Atala Riffo y niñas vs. Chile*, *Duque vs. Colombia* y la opinión consultiva OC-24/17,⁵² ha definido a la discriminación de la siguiente manera: “[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la propiedad, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas”.

Asimismo, el tribunal internacional sostiene que los criterios específicos en virtud de los cuales está prohibido discriminar, según el artículo 1.1 de la Convención Americana, no constituyen un listado taxativo o limitativo sino meramente enunciativo, de tal modo que la redacción de dicho artículo deja abiertos los criterios con la inclusión del término “otra condición social” para incorporar así a otras categorías que no hubiesen sido explícitamente indicadas, pero que tengan una entidad asimilable.⁵³

En este orden, en ejercicio de esa libertad interpretativa, la Corte concluye expresamente que: “la orientación sexual y la identidad de género de las personas son categorías protegidas por la Convención. Por ello, está proscrita [...] cualquier norma, acto o práctica discriminatoria basada en la orientación sexual o en la identidad de género de las personas”. Lo anterior sería contrario a lo establecido en el artículo 1.1 de la Convención Americana.

⁵² Cfr., *Atala Riffo y niñas vs. Chile*, sentencia emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos el 24 de febrero de 2012, párrafo 81; *Duque vs. Colombia*, sentencia emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos el 26 de febrero de 2016, párrafo 90; Opinión Consultiva OC-24/17, párrafo 62.

⁵³ Cfr., opinión consultiva OC-24/17, párrafo 67.

En concordancia, diversos tratados internacionales se refieren específicamente a la edad, a la orientación sexual y a la identidad de género como categorías protegidas contra la discriminación, tal es el caso de la ya citada Convención Interamericana contra toda Forma de Discriminación e Intolerancia, la que establece en su artículo 1.1, segundo párrafo, que: “La discriminación puede estar basada en motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas o de cualquier otra naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, condición migratoria, de refugiado, repatriado, apátrida o desplazado interno, discapacidad, característica genética, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra”.

De igual modo, comités e instancias internacionales reconocen expresamente a la identidad de género como parte de aquellas categorías sobre las cuales está prohibida cualquier clase de discriminación.⁵⁴

⁵⁴ A manera de ejemplo, la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos ha aprobado desde el año 2008 nueve resoluciones respecto a la protección de las personas contra tratos discriminatorios basados en su orientación sexual e identidad de género (a partir de las resoluciones del año 2013 también se refieren a los tratos discriminatorios basados en la expresión de género); por su parte, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la “Declaración sobre derechos humanos, orientación sexual e identidad de género”, reafirmando el “principio de no discriminación que exige que los derechos humanos se apliquen por igual a todos los seres humanos, independientemente de su orientación sexual o identidad de género”; a su vez, el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas aprobó una resolución sobre “derechos humanos, orientación sexual e identidad de género” en la que se expresó la “grave preocupación por los actos de violencia y discriminación, en todas las regiones del mundo, [...] cometidos] contra personas por su orientación sexual e identidad de género”. La prohibición de discriminación por orientación sexual, identidad de género y expresión de género ha sido resaltada también en numerosos informes de los relatores especiales de Naciones Unidas, así como por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos; igualmente, el Comité de Derechos Humanos ha calificado la orientación sexual, así como la identidad y la expresión de género como una de las categorías de discriminación prohibida consideradas en el artículo 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; mientras que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se pronunció en el mismo sentido con respecto al artículo 2.2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y determinó en particular que la orientación sexual y la identidad de género pueden ser enmarcadas bajo “otra condición social” por lo que también constituyen categorías protegidas contra los tratos diferentes que sean discriminatorios; además, el Comité de los Derechos del Niño, el Comité contra la Tortura y el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, han realizado referencias en el marco de sus observaciones generales y recomendaciones, respecto a la inclusión de la orientación sexual como una de las categorías prohibidas de discriminación y respecto a la necesidad de erradicar las prácticas que discriminen a las personas en razón de su orientación sexual y/o identidad de género. Por otra parte, el Alto Comisionado de las Nacio-

Finalmente, los “Principios de Yogyakarta,”⁵⁵ principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género,⁵⁶ establecen como Principio 2 “Los derechos a la igualdad y no discriminación”, en los siguientes términos:

Todas las personas tienen derecho al disfrute de todos los derechos humanos, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. Todas las personas tienen derecho a ser iguales ante la ley y tienen derecho a igual protección por parte de la ley, sin ninguna de las discriminaciones mencionadas, ya sea que el disfrute de otro derecho humano también esté afectado o no. La ley prohibirá toda discriminación de esta clase y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier forma de discriminación de esta clase.

nes Unidas para los Derechos Humanos ha recomendado a los Estados tomar las medidas apropiadas para prohibir legalmente la discriminación basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género. *Ibidem.*, párrafos 71 a 76.

⁵⁵ *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*, adoptados por el Panel Internacional de Especialistas en Legislación Internacional de Derechos Humanos y en Orientación Sexual e Identidad de Género, tras la reunión realizada en Yogyakarta, Indonesia, del 6 al 9 de noviembre de 2006, Preámbulo, quinto párrafo. Los mencionado Principios de Yogyakarta fueron objeto de revisión, y en noviembre de 2017 se emitieron “The Yogyakarta Principles plus 10 (YP+10)”, que adicionaron principios y obligaciones para los Estados.

⁵⁶ A pesar de que los “Principios de Yogyakarta” no son vinculantes, se han convertido en un referente internacional de suma importancia para la protección de los derechos de la comunidad LGBTTTI, a tal grado que los gobiernos de diferentes países los han adoptado como parámetro en el diseño e implementación de políticas públicas y los tribunales han fundamentados sus decisiones en los mismos. *Cfr.*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Situación de los derechos humanos del colectivo lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual: Aportes desde la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, 2012, p. 21; “SOFT LAW”. LOS CRITERIOS Y DIRECTRICES DESARROLLADOS POR ÓRGANOS INTERNACIONALES ENCARGADOS DE LA PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES SON ÚTILES PARA QUE LOS ESTADOS, EN LO INDIVIDUAL, GUÍEN LA PRÁCTICA Y MEJORAMIENTO DE SUS INSTITUCIONES ENCARGADAS DE VIGILAR, PROMOVER Y GARANTIZAR EL APEGO IRRESTRICTO A LOS DERECHOS HUMANOS”, tesis XXVII.3o.6 CS, Tribunales Colegiados de Circuito, Décima Época, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Libro 16, marzo de 2015, p. 2507, y Sentencia emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos el 26 de febrero de 2016, en el Caso Duque vs. Colombia, párrafo 110.

La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o el menoscabo de la igualdad ante la ley o de la igual protección por parte de la ley, o del reconocimiento, o goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género puede verse y por lo común se ve agravada por la discriminación basada en otras causales, incluyendo género, raza, edad, religión, discapacidad, estado de salud y condición económica.⁵⁷

Es importante mencionar que en la nueva Constitución Política de la Ciudad de México existe un conjunto de disposiciones que reconocen el derecho a la identidad de género y prohíben toda forma de discriminación basada en la misma.

⁵⁷ Los Principios de Yogyakarta establecen recomendaciones concretas para los Estados, en el caso del citado Principio 2: "A. Si aún no lo hubiesen hecho, consagrarán en sus constituciones nacionales o en cualquier otra legislación relevante, los principios de la igualdad y de la no discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, inclusive por medio de enmienda e interpretación, y garantizarán la efectiva realización de estos principios; B. Derogarán todas las disposiciones penales y de otra índole jurídica que prohíban, o de hecho sean empleadas para prohibir, la actividad sexual que llevan a cabo de forma consensuada personas del mismo sexo que sean mayores de la edad a partir de la cual se considera válido el consentimiento, y garantizarán que se aplique la misma edad de consentimiento para la actividad sexual entre personas del mismo sexo y de sexos diferentes; C. Adoptarán todas las medidas legislativas y de otra índole que resulten apropiadas para prohibir y eliminar la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género en las esferas pública y privada; D. Adoptarán todas las medidas apropiadas a fin de garantizar el desarrollo adecuado de las personas de diversas orientaciones sexuales e identidades de género, según sean necesarias para garantizarles a estos grupos o personas el goce o ejercicio de los derechos humanos en igualdad de condiciones. Dichas medidas no serán consideradas discriminatorias; E. En todas sus respuestas a la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, tendrán en cuenta la manera en que esa discriminación puede combinarse con otras formas de discriminación; E. Adoptarán todas las medidas apropiadas, incluyendo programas de educación y capacitación, para alcanzar la eliminación de actitudes y prácticas prejuiciosas o discriminatorias basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual, identidad de género o expresión de género". En el mismo sentido, los Principios de Yogyakarta fueron objeto de revisión y, en noviembre de 2017, se emitieron "The Yogyakarta Principles plus 10 (YP+10)", adicionaron principios y recomendaciones para los Estados.

En conclusión, queda claro que cualquier acto discriminatorio basado en la edad y en la identidad de género de las personas, está prohibido por el marco constitucional y convencional mexicano.

Como vemos, el entramado normativo tanto en el ámbito internacional como en el nacional establece las bases a nivel conceptual de lo que debe o no hacerse, sin embargo, observamos también una carencia de disposiciones a nivel de manuales o protocolos que, en armonía con la reglamentación superior, nos digan qué debe hacerse en cada caso, es decir, cómo los colegios deben atender y hacer frente a las situaciones concretas de bullying que se viven cotidianamente.

De acuerdo con el reporte de Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil del 2018, llevada a cabo por el INE, 58 mil 99 de las 5 millones 671 mil 384 personas de entre 6 y 17 años de edad que fueron encuestadas, respondieron con un marcador de no identificación con el género impuesto al nacer.⁵⁸ Del universo de personas encuestadas en el rango de 6 a 9 años, el 36.4% ha experimentado trato agresivo en sus escuelas y el porcentaje sube a 44% en el rango de 10 a 13 años; no es sorprendente que al hacer el cruce de información con quienes señalaban un marcador de no identificación del género asignado dieron también los marcadores más altos en percepción de violencia, discriminación y en aislamiento cuando se trata de actividades realizadas durante el recreo. También son las personas que hacen menos uso del espacio público. El mismo informe revela que esa percepción de amenaza genera paulatinamente aislamiento, ausentismo y deserción.

Los datos que arroja el Reporte de Resultados, muestran que hacen falta instrumentos normativos de observancia obligatoria que establezcan responsabilidades principalmente a quienes están al frente de una escuela o un salón de clases. De poco sirve un complejo entramado constitucional si, al interior de las escuelas, no existe un reglamento o protocolo que imponga un catálogo de conductas y sanciones. Es necesario un instrumento producto del trabajo legislativo que no deje a la subjetividad de docentes

⁵⁸ “[...] el criterio con el que es definido el género de una persona al nacer no equivale a una “asignación”, es decir, no nos señalan un atributo que nos corresponde. En cambio, se trata de una “imposición”: se nos exige cumplir, arbitrariamente, con una forma de vida que se encuentra *contenida* en la categoría género. Una arbitrariedad normativa, que busca legitimar el actual régimen sexual en la producción y reproducción de nuestras subjetividades, materializadas en nuestro cuerpo a través de los estereotipos masculino-femenino”. Cita extraída de “Niñez y el uso político de la diversidad etaria: de la asignación a la imposición del género al nacer”. (Ciccia, Lucía; 2019 en prensa)

y directivos escolares o a la temporalidad de autoridades de la Secretaría de Educación Pública, su aplicación.

3. LIBROS DE TEXTO

La inclusión de temas como la sexualidad humana, los distintos tipos de expresión del desarrollo en órganos sexuales, el embarazo y la interrupción del mismo en libros de texto, han sido el resultado de gestiones a contracorriente a lo largo de años, lustros, de parte de la comunidad científica y de movimientos sociales de pensamiento progresivo como el feminismo y el LGTBTTI+, principalmente. En los años 70 del siglo pasado, se discutió si los libros de sexto año de primaria deberían incluir imágenes del alumbramiento de ciertos animales, caballos o vacas, como parte de una estrategia que tenía como meta llegar a mostrar imágenes del nacimiento de bebés. Se realizaron congresos estatales de madres y padres de familia para obtener una postura ante la decisión de las autoridades educativas a nivel nacional, de mostrar algo que rompía el tabú que representaba en aquella época el tema. Una persona que vivió este episodio siendo estudiante de instrucción primaria en una comunidad rural del estado de Oaxaca, me contó la siguiente anécdota al respecto: La mayoría de las madres y padres hablaban en voz baja del tema y procuraban evitar la cercanía de sus hijos⁵⁹ cuando discutían el asunto. Algunas parejas, representantes de cada escuela, viajaron con gran hermetismo a la capital del Estado llevando un consenso más o menos bien logrado. Les niños intuían que algo estaba pasando, pero no sabían a ciencia cierta de qué se trataba, hasta que empezaron a darse, por descuido, las primeras filtraciones y entonces también ellos comenzaron a hablar del tema, un tema que, pese a los esfuerzos de sus progenitores por ocultarlo, conocían.

Un niño escuchó a su padre decir que, si el nuevo libro mostraba esas imágenes, arrancarías las páginas necesarias en cuanto lo tuviera en sus manos; en el extremo opuesto, una niña contó que su mamá y su papá le habían dicho que no tenían nada que ocultarle, puesto que eran campesinos y todos los integrantes de esa familia había tenido oportunidad de ver cómo copulaban los animales de su establo y cómo daban a luz a sus crías.

⁵⁹ En el texto se utilizará la “e” para incluir a hombres, mujeres (trans y cis) y personas no binarias.

Quise referirme a esa anécdota porque hoy, medio siglo después, ocurre lo mismo con las identidades de género no normativas: no existe una razón científica que apoye la exclusión del tema en los libros de texto de instrucción primaria. A mi juicio, los libros oficiales deberían abordarlo con la amplitud necesaria para que no existan dudas al respecto. El trato con aquello que no entendemos puede llevar a conductas discriminatorias y violentas. En una sociedad que se caracteriza por su diversidad, sólo la información puede evitar estas conductas hacia quienes presentan una identidad de género que no corresponde a los patrones convencionales.

Desde mi experiencia en el trabajo con familias que han decidido acompañar a sus hijos en su vivencia en el género autopercebido y no el impuesto, puedo decir que existen dos aspectos a considerar: cuándo y cómo hablar a los niños sobre la identidad de género.

El cuándo. Primero que nada, debemos tener presente que como lo señala el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación la identidad de género se desarrolla, por lo general entre los 18 meses y los 3 años de edad,⁶⁰ entonces la identidad de género es una característica con la que no se nace, pero que cada persona exterioriza tan pronto tiene manera de expresarse. En el mismo sentido, los registros de la Asociación por las Infancias Transgénero, A.C. revelan que el rango de edad en el que las personas expresan su género es entre los 3 y los 5 años, pero que incluso desde antes ya tienen una idea bastante clara de quienes son. Si se tardan en expresarlo es, entre otras cosas, porque las familias, educadas generalmente bajo un esquema binario, patriarcal, cisnormativo, nos volvemos el primer obstáculo para su libre expresión o bien, tenemos una imposibilidad contextual y vivencial para entender la expresión de dicha identidad de género. Entonces, cuando los niños entran a cursar el primer año de instrucción primaria, ya tienen identificado su género. Quien dude de esta afirmación, puede responderse a qué edad tuvo conciencia de ser un niño, una niña, o de no encajar en ninguno de esos dos conceptos.

El cómo. Más complicado resulta establecer cómo abordar el tema en los libros de texto, no porque resulte de difícil comprensión para todas las infancias, sino porque

⁶⁰ Secretaría de Gobernación- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p. 23.

considero que podemos hacerlo de una forma integral y no aislada, es decir, que para hablar sobre la identidad de género es necesario definir tanto los conceptos de niña cis y niño cis como los conceptos de niña trans*, niño trans* y niñe, y también mencionar que existen otras variantes, como las personas de género no binarie y género fluido, por citar solo dos ejemplos. Definir los diferentes tipos de género existentes es un primer paso, de ahí tenemos que pasar a considerar en todos los libros de texto, sin importar la asignatura de la que traten, el lenguaje incluyente. Analicemos el siguiente caso: la Cartilla Moral, difundida recientemente en todas las escuelas, es un documento escrito en 1944 por Alfonso Reyes, en él, se usa la palabra “hombre” como sinónimo de “persona”; es comprensible que en la época en la que se escribió, se presumiera que ese vocablo incluyera a mujeres y hombres, pero, en la actualidad, resulta anacrónico y discriminatorio. Si la idea de difundir en nuestra época la Cartilla Moral es la de propiciar ideas de respeto hacia todas las personas, hubiera resultado encomiable un esfuerzo por utilizar lenguaje incluyente y con perspectiva de género. Mucho más grave, como ejemplo, resulta la Presentación del libro de texto de educación primaria “Lengua materna. Español. Lecturas. Segundo grado”, en cuyo segundo párrafo se lee: *“En su elaboración han participado alumnos, maestras y maestros, autoridades escolares, expertos, padres de familia y académicos...”* La desafortunada redacción, que se supone fue hecha o revisada recientemente por las autoridades educativas, deja fuera a alumnas, madres de familia, expertas y académicas y también a personas cuya identidad de género no se ubica en el binario.

Para terminar este apartado, quiero decir que en todos los libros de instrucción primaria, no existe un cuento o un artículo científico que se diga firmado por una persona trans*. Considero que resulta necesario incluir en los libros de texto, los casos de personas trans* que en las distintas áreas de las ciencias, las artes, el deporte o la esfera pública, han realizado aportaciones a la sociedad. Tenemos como ejemplo al atleta olímpico Ricardo del Real, hoy miembro permanente del Comité Olímpico Mexicano, quien decidió vivir en su género a los 43 años de edad, o la destacada investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, Siobhan Mc Manus Guerrero.

De esta forma, todas las infancias se irán familiarizando no solo con el empleo de vocablos y la construcción de oraciones con lenguaje incluyente, sino que además tendrán referentes a la vista que les permitan considerar a las personas con identidades no

normativas como parte natural de una pluralidad social. En resumen, se necesita una educación transversal en materia de identidad de género, que integre en términos de igualdad a las diversas identidades que existen hoy día.

4. REFERENTES EN LA DOCENCIA

¿Y si nos hubieran educado con la idea de que solo existen el norte y el sur? ¿Cómo haríamos para designar a los otros dos puntos cardinales cada vez que caminamos hacia ellos? El modelo que predomina actualmente en las escuelas solo reconoce maestras mujeres cis y maestros hombres cis. Existe el caso de una profesora trans* en una escuela secundaria del estado de Jalisco que fue separada de su cargo en 2009 por expresar su género; tuvo que ser por medio de una resolución judicial, cinco años después, que pudo volver a recuperar su puesto al frente de un salón de clases, venciendo además la resistencia de algunas madres y padres de familias. ¿Existen otros casos? Lo ignoro, pero lo cierto es que la SEP no tiene un programa de inclusión para personal trans*, tanto docente como administrativo. Al parecer, hay un censo de cuota de género, pero no de personas con identidades de género no normativas. ¿Será esto una omisión involuntaria o más bien un criterio de las autoridades educativas para hacer de cuenta que en el magisterio sólo existen personas cisgénero?

La figura del docente se identifica con valores éticos y morales que debe transmitir a su alumnado, no solo a través de un programa escolar, sino también con el ejemplo de su propia vivencia. Son las figuras más importantes, fuera del hogar, para transmitir los rectos valores que una sociedad necesita para evolucionar hacia mejores estadios de convivencia. Eso, sin duda, genera una presión hacia ellos que les limita a manifestarse discrepantemente del binomio hombre cisgénero-mujer cisgénero, que ha sido un patrón tan antiguo como excluyente. Hoy día existen figuras públicas en diferentes campos (política, artes, ciencia, etcétera) que han manifestado abiertamente su vivencia trans* y que han hecho importantes aportaciones u obtenido relevantes logros en sus respectivas especialidades ¿El ámbito docente es una isla a donde no han llegado las identidades no normativas del género?

5. CONCLUSIONES

Podemos afirmar que en el ámbito normativo existen tareas pendientes a cargo del estado mexicano para que los conceptos de protección expresados en la constitución política, en instrumentos internacionales y en leyes especiales, se materialicen en mecanismos que garanticen el pleno respeto e inclusión de estudiantes con identidades de género no normativas en el ámbito escolar. Se sugiere legislar hacia un reglamento o un protocolo de actuación de observancia obligatoria en colegios públicos y privados de todos los niveles, incluyendo universidades, que establezca obligaciones a autoridades, docentes, alumnxs y familias cuando se presenten esos casos. También se sugiere reglamentar como obligatoria la capacitación a directivos y personal docente para sensibilizarles en el tema.

En el caso de los libros de texto, se observa que en materia de identidades de género no normativas, no se aborda con suficiente amplitud su definición ni el marco normativo que les protege. A efecto de que los contenidos correspondan a la diversidad de nuestra población, se sugiere incorporar menciones sobre personas trans* que hayan destacado en cualquier disciplina o actividad y se enseñe el concepto de cisonormatividad. Resultaría muy valioso un diseño transversal en el tratamiento del tema, así como usar lenguaje incluyente y la perspectiva de género en los contenidos.

En las políticas y programas de la SEP, no se encontró información sobre políticas de inclusión para docentes trans*. Se recomienda su diseño e implementación, partiendo de un censo.

Como se puede observar, en las tres dimensiones analizadas (normativa, libros de texto y políticas de inclusión para docentes) existen vacíos en la actuación del Estado como garante del respeto a los derechos humanos de estudiantes trans*. En los hechos, esos vacíos se traducen en una posición pasiva, complaciente o insensible de las autoridades ante el *bullying* que se vive en los colegios de todos los niveles, tanto públicos como privados. No hacer nada ante conductas de violencia y discriminación es convertirse en cómplice, por lo tanto, la conclusión de este trabajo es que existe un *bullying* institucional en el ámbito educativo hacia infantes y adolescentes que viven una identidad de género no normativa. El *bullying* institucional genera condiciones propicias para que esa conducta la repliquen autoridades escolares, profesores, estudiantes y familias,

y puede ser la principal causa de aislamiento, ausentismo y deserción escolar en un sector doblemente vulnerable y vulnerado: el de las infancias y adolescencias trans*.

BIBLIOGRAFÍA

- AZOLA, Elena y Cristina José Yacamán, *Las mujeres olvidadas*. México, CNDH/El Colegio de México, 1996, p. 220.
- BUTLER, Judith, *Cuerpos aliados y lucha política*. España. Paidós, 2017. p. 255.
- CORDERO AVENDAÑO, Carmen, "La justicia en el derecho consuetudinario en las comunidades zapotecas del valle de Tlacolula", en Rosa Isabel Estrada Martínez y Gisela González Guerra, coords. *Tradiciones y costumbres jurídicas en comunidades indígenas de México*. México, CNDH, 1995, pp. 46-48.
- GALOFRE, Pol y Miquel Missé, editores, *Políticas Trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*, España Madrid Barcelona, Egales, 2017, p. 244.
- HERNÁNDEZ FORCADA, Ricardo, *Diversidad sexual, discriminación y violencia. Desafíos para los derechos humanos en México*, México, CNDH, 2018, p. 131.
- HUERTA, Ricard, *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGBT*, España Madrid, Egales, 2016, p. 219.
- LIMA TORRADO, Jesús, *Desobediencia civil y objeción de conciencia*. México, CNDH, 2000, p. 75. (Col. Cuadernos del Centro Nacional de Derechos Humanos).
- MELHEM, Sheila y Parra Noemi, *Sólo un nombre. Debajo estoy yo*. Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria, 2018, s/n.
- MISSÉ, Miquel, *Transexualidades otras miradas posibles*, España, Egales, 2014, p.134.
- ORTEGA SORIANO, Ricardo Alberto, *Estándares para niñas, niños y adolescentes. Colección Estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos: miradas complementarias desde la academia*. México, UNAM y CNDH, 2018, p. 75.
- PONS RABASA, Alba y Mc Manus Guerrero Siobhan, coords, *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. México, UNAM, 2018, p. 257.
- ROCHA SÁNCHEZ, Tania y Cruz del Castillo Cinthia, coords, *Mujeres en transición: reflexiones teórico empíricas en torno a la sexualidad, la pareja y el género*. México, Universidad Iberoamericana, 2013, p. 304.

PARTE V

La importancia de protocolos en los contextos educativos para los estudiantes LGBT





La diversidad sexual frente a la Universidad. De la presencia efímera al reconocimiento impostergable

ABEL LOZANO HERNÁNDEZ⁶¹

Resumen

El trabajo explora las relaciones sociales que se establecen en la institución de educación superior en el cruce del ejercicio de derechos como lo son la educación, la identidad y la sexualidad frente a las múltiples manifestaciones y prácticas de la discriminación; desde la exclusión e invisibilización hasta la violencia física e institucional; para ello damos un panorama general sobre las dinámicas de universitarios que se identifican como parte de la comunidad LGBTTTIQ+ y su vida cotidiana en torno a la institución educativa, así como sus interacciones con los marcos legales, políticos y aquellos respaldos que la IES problematiza y brinda en el proceso de profesionalización y socialización de los integrantes de su población.

Palabras clave: Discriminación, Universidad, Sexualidad.

Abstracts

The work explores the social relations established in the institution of higher education at the crossroads of the exercise of rights such as education, identity and sexuality in the face of the multiple manifestations and practices of discrimination; from exclusion and invisibility to physical and institutional violence; To do this, we give an overview of the dynamics of university students who identify themselves as part of the LGBTTTIQ + community and their daily life around the educational

⁶¹ Mtro. Ant. Soc. Profesor del Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Miembro titular del Consejo Ciudadano de Derechos Humanos e Igualdad entre los géneros de la ciudad de Puebla. abel.lozano@correo.buap.mx Tel. 2295500 Ext. 5490.

institution, as well as their interactions with the legal, political frameworks and those endorsed by the IES problematizes and provides in the process of professionalization and socialization of the members of its population.

Key words: Discrimination, University, Sexuality.

1. ¿PUEBLA DE LOS ÁNGELES?

En años recientes la violencia se ha hecho evidente en el Estado de Puebla, su crecimiento ha sido exponencial en la capital como en algunos de sus municipios, por mencionar algunos de los temas más sobresalientes en medios de información masiva podemos hablar de la presencia del crimen organizado que ha cobrado relevancia y presencia, los índices de feminicidios se han incrementado año tras año, después de varias administraciones por fin en este año se ha pronunciado la Alerta de violencia de género para la entidad, incluyendo su capital y varios municipios más. La cobertura en medios, la impunidad y diversas dinámicas sociales han contribuido a la normalización de dicha violencia convirtiéndola en cotidiana al tiempo que se exige a la ciudadanía mayor participación en el cuidado de sí misma.

De acuerdo con la encuesta nacional de discriminación, ENADIS 2017,⁶² Puebla ha sido el estado con mayor prevalencia en cuanto a discriminación se refiere, los habitantes de esta entidad segregan principalmente con base en la apariencia física, pasando por el credo religioso, la manera de hablar, el lugar donde se vive, hasta llegar a la orientación sexual. Como ya podemos ir imaginando diversos factores como la clase social, el género, la etnia, la edad y desde luego la orientación sexual se intersectan para caracterizar a la población más discriminada o a los grupos en situación de vulnerabilidad como generalmente se les nombra y que suelen encabezar mujeres, niñas, personas con discapacidad, migrantes, y personas de la diversidad sexual.

Entendida la discriminación como una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces

⁶² La encuesta fue realizada en conjunto por la Universidad Nacional autónoma de México, UNAM, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, el Consejo nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH.

FIGURA 1
MAPA NACIONAL DE LA ENADIS 2017



no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido. (CONAPRED 2019). Nos queda claro que la discriminación tiene múltiples manifestaciones que pueden ir desde la exclusión hasta los actos violentos; sin embargo, para este trabajo enfatizamos la distinción, exclusión o restricción que por acción u omisión tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir o menoscabar el reconocimiento o goce de los derechos humanos y libertades.⁶³ Desde luego las instituciones educativas no escapan a un contexto socio-histórico hostil y cada vez, más reaccionario y en algunos casos violento, con aquellas personas que encarnan la diferencia y subvierten el orden social establecido. En este sentido resulta problemático hablar de aquellos sujetos que suponen las autoridades no forman parte de la población estudiantil y sin embargo están presentes en la vida cotidiana de la universidad; ya sea por razones estratégicas, por seguridad o por falta de acompañamiento, estas personas se vuelven visibles en determinados contextos y en otros optan por la discreción en su paso por la institución educativa.

En un primer diagnóstico de tipo cualitativo realizado en algunas de las facultades del campus de ciudad universitaria de la BUAP publicadas en 2015 en el Libro Violencia de

⁶³ Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación de 2003.

FIGURA 2
PREVALENCIA DE LA DISCRIMINACIÓN. ENADIS 2017



género en la universidad (List, 2015) uno de los indicadores generales que se obtuvieron enfatizaba lo problemático de las relaciones sociales entre los estudiantes, los profesores, el personal administrativo y el personal de seguridad, en ese trabajo se demostraba que el factor más relevante para vivir discriminación al interior de la universidad era la apariencia, la vestimenta, la obesidad y el color de piel, categorías que se intersectaban y se volvían determinantes para ser discriminado. Un par de años después la ENADIS coincidió con la investigación señalada previamente, mostrando que el indicador con mayor prevalencia para ser discriminado en el Estado de Puebla era la apariencia.

2. ¿PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR?

Asumir que la universidad y las relaciones sociales que ahí se establecen no implican relaciones de poder, sería ocultar inequidades y actos discriminatorios que influyen de manera directa en la vida cotidiana de las personas tanto en su formación profesional como ciudadana. Suponer a la institución educativa, pública o privada, como una entidad aislada de su contexto regional, nacional e internacional es un grave error pues con ello consideraría que no se reproducen jerarquías al interior apostando por un imagina-

rio inexistente o por una visión muy estrecha de las realidades que viven estudiantes, profesores, administrativos como trabajadores en general.

En la medida en que la escuela no es una institución aislada y desconectada de las estructuras sociales más amplias; ni tiene autonomía respecto de las formas organizativas de la vida asociada en que se inscribe; ni es ajena al tipo de relaciones de producción y reproducción en que opera y a que contribuye, las interacciones intra-escolares transparentan y replican las formas de la violencia que corresponden a las desigualdades de clase, a las inequidades distributivas de los bienes y el poder, a las disparidades de estatus entre los diversos actores sociales. (Salmerón, 2012: 375).

Imaginar a la universidad libre de prejuicios y de actos discriminatorios no sólo implica la negación de la realidad; sino que también oculta el papel que esta institución desempeña en la producción y reproducción de esas relaciones jerárquicas que atraviesan su cotidianidad; del mismo modo dicha postura obstaculiza el rol que debe desempeñar la institución educativa frente a un fenómeno social tan complejo como lo es la discriminación, tanto del exterior como al interior del establecimiento. De tal manera, comprender las dinámicas que se presentan en la universidad se vuelve primordial para que sus autoridades, diseñen planes de desarrollo y programas atendiendo las problemáticas que resultan inherentes a su población y para la consolidación de objetivos institucionales como de organismos nacionales e internacionales.

Así como la institución de educación superior no se puede aislar de las condiciones estructurales que la conforman tampoco debería suponer que dentro de la población que la integra no existe la diversidad sexual, el hecho es que existe y desde luego está presente en las dinámicas diarias y en los diferentes espacios que la constituyen, estudiantes, maestros, administrativos, mantenimiento y demás personal; sin embargo ésta es una problemática que se engarza con lo señalado anteriormente, el desconocimiento, los silencios y las suposiciones que cruzan en la vida de la comunidad universitaria tiende a suponer una colectividad armónica, homogénea y “normal”. Deberíamos entender que la presencia de la diversidad sexual no es una amenaza; sin embargo, parece que la regulación y vigilancia es constante como parte de la reacción de la población y la institución educativa.

Estaba con mi novia afuera del auditorio, del Julio Glockner, ya sabes pasando el tiempo entre clase y clase, no estábamos ni siquiera besándonos o abrazándonos, cuando pasó una señora, nos vio y de inmediato se alarmó y les grito a sus niños, ¡no vean eso!, se dirigió a la salida y yo creo que le dijo algo a los DASU porque de inmediato fueron hacia nosotras y nos dijeron que nos teníamos que retirar, que en la universidad no se permitían las faltas a la moral[...] sí discutí con ese tipo, le pedí su nombre y lo fui a reportar[...] desde luego no pasó nada, ¿sabes?, de nada sirvió porque me dio un nombre falso, presumió de sus influencias y aún sigue ahí, ¿sabes?, lo peor del caso es que se vuelve como personal, porque sabe quién soy y termino por no sentirme segura de los que se suponen deben darnos seguridad en la universidad (Adriana; 2019).

Una vez más se ratifica mediante el testimonio de la estudiante de la facultad de medicina la relación conflictiva con el personal de seguridad de la universidad, la vigilancia y el control de las manifestaciones sexo afectivas entre heterosexuales son respetadas y toleradas en los espacios comunes de la universidad, mientras aquellas de la diversidad sexual, sirven de pretexto para regular, sancionar, favorecer y reproducir la orientación sexual que la institución reconoce y legítima. Resulta alarmante que no haya sensibilización, capacitación, ni respeto por parte de este personal de la universidad para los estudiantes sexo diversos, Apoyo Universitario son en muchos casos el primer contacto de la institución con la población estudiantil y la jerarquía establecida con base en la diferencia etérea, como la sexual se traduce en prácticas discriminatorias y de desigualdad impactando directamente en el ejercicio del derecho a la educación de las universitarias.

Otro punto que no debemos perder de vista es que no quedan claras las funciones que debe desempeñar este personal del sistema de seguridad universitario, (SISU 2007) y posteriormente la Dirección de Apoyo y Seguridad Universitario (DASU2013). Las actividades que uno puede observar que ejercen de manera cotidiana tienen relación con el control a accesos a los campus, control y administración de espacios en los estacionamientos, acceso de bicicletas, acceso a oficinas administrativas y brindar seguridad al interior de la institución tanto a las instalaciones como a todo el personal, laboral y estudiantil. En este sentido tanto las funciones, los ámbitos de competencia, así como las sanciones que pudiera aplicar este personal no quedan del todo claras o resueltas; sobre todo aquellas vinculadas con el trato directo con los universitarios, ante la ambigüedad,

el personal, sigue un esquema arbitrario donde la “portación de rostro” o la apariencia siguen siendo indicadores suficientes para intervenir de manera directa sobre todo con la población estudiantil.

En el libro *Violencia de Género en la universidad*, en el cual tuve la oportunidad de colaborar, uno de los datos que se obtuvieron enfatizaba la relación problemática entre el personal de seguridad y la población estudiantil, así como las relaciones entre compañeros, con profesores y personal administrativo, justo en ese orden, fueron las que más destacaron en torno a la discriminación al interior de la universidad. Entre compañeros las acciones iban desde los comentarios ofensivos en forma de bromas o burlas hasta los sobrenombres y quitarles sus pertenencias. Las acciones por parte de profesores hacia los alumnos destacaban por ignorarlos, descalificarlos hasta poner sobrenombres y acosarlos de alguna manera. Las dinámicas entre estos actores sociales no sólo resultan problemáticas por sí solas; sino que además se agravan cuando el marco institucional no cuenta con los canales suficientes o adecuados para atender este tipo de problemas.

La presencia como la ausencia de la población LGBTTTI no deja de ser problemática para la institución, la exigencia de “normalización” en las conductas y comportamientos tal parece que tienen de fondo que los sujetos mediante la asimilación vayan dejando de lado su identidad y se incorporen al orden social que la universidad reconoce y legitima a través de la disposición que impone la heteronormatividad como principio de normalidad, como principio hegemónico de normalización. En este sentido la intolerancia por parte del personal de la Dirección de Apoyo Seguridad Universitaria, DASU, se extiende a lo largo y ancho de la universidad, pues conservar el orden va de la mano con vigilar y castigar al diferente, a la otredad. Estas prácticas las observamos mediante los rondines constantes en espacios apropiados y reapropiados por varones gay de la universidad, espacios resignificados mediante las prácticas de ligue o de encuentros sexuales casuales como en el área de biblioteca central de ciudad universitaria.

Dos chicos se dieron un beso, yo estaba enfrente de ellos cuando vi que se acercaron los DASU y les dijeron algo, uno de ellos quiso hacerles frente, el otro tomó sus cosas y comenzó a caminar calmado a su compañero, los alcance más adelante y les pregunté, ¿qué te dijeron los DASU?, uno de ellos me dijo; que nos retiráramos, que no podíamos estar aquí. Le respondí; pero ellos no pueden decirte eso, no les correspon-

de, uno de ellos quería ir a reportarlos o presentar una queja; pero el otro dijo que ya no quería tener problemas y que lo dejaría así. (Xavier, 2019).

El testimonio demuestra que más allá del uso y la apropiación de los espacios, de las resignificaciones de los lugares por estos sujetos, las manifestaciones sexo afectivas de la población LGBTI no son toleradas al interior de la universidad, el sesgo es claramente cultural y conservador y también preocupante pues las prácticas son discriminatorias y parecerían estar respaldadas por la institución ya sea por la normalización del régimen heterosexual como por las omisiones y vacíos jurídicos que hemos señalado de manera particular con DASU. Desde sus idearios. Su misión consiste en fomentar e integrar procesos de prevención y seguridad en beneficio de la comunidad universitaria, que contribuyan a consolidar una cultura de prevención y seguridad de los universitarios y el patrimonio institucional. (BUAP 2019). Ante la ambigüedad de sus funciones nos queda claro que la regulación de comportamientos y conductas de los estudiantes, la “regulación” de sus expresiones sexo afectivas, está a la libre interpretación de cada uno de los integrantes de la DASU.

La expresión de sexualidades e identidades no normativas con frecuencia se considera en sí misma sospechosa, peligrosa para la sociedad, o amenazante contra el orden social y la moral pública. Predomina un sesgo cultural a favor de las relaciones heterosexuales, conforme al cual dichas relaciones son consideradas “normales, naturales e ideales” y son preferidas sobre relaciones del mismo sexo o del mismo género. Las formas de violencia contra personas LGBTI están basadas en el deseo del perpetrador de “castigar” dichas identidades, expresiones, comportamientos o cuerpos que difieren de las normas y roles de género tradicionales, o que son contrarias al sistema binario hombre/mujer. [...] (Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México).

Sí bien para algunas personas su paso por la universidad ha sido desfavorable también se debe señalar que para otras, llegar a ciertas facultades de la universidad les han permitido desarrollarse profesional y personalmente, han podido socializar desde su identidad y orientación sexual, en estos casos la vigilancia disminuye al igual que las exclusiones y los controles, con ello se trata de aprovechar y promover desde su posición

relaciones menos jerarquizadas y estrategias de visibilización, los resultados de estos ejercicios son variados y contradictorios, mientras se encuentra presente la discriminación al mismo tiempo se buscan apoyos y empatías ante la justificación y normalización de la violencia a la población sexo diversa enraizada en la institución educativa, tal como lo demuestra el siguiente testimonio.

Mas que la universidad es la facultad, (filosofía) porque he ido a otras facultades y conozco a personas de otras facultades y ¡cerradísimas! Tenía un compañero con el que hacia box, ahí no decía que era lesbiana por miedo, cuando lo dije, me respondieron, con razón hay algo malo en ti [...] le pregunte cómo son tus compañeros de ingeniería cuando hay un gay o una lesbiana, y me dijo, ¡pues no mames!, nadie se junta con ellos[...] entonces, no es la universidad porque hay mucho *bullying* dentro de la universidad, tengo amigos que se han salido de carreras por lo mismo, aquí en la facultad hay mucha diversidad y como que no les importa, no hay problema. Bueno, no te niego que hay dos o tres compañeros que no te dicen nada; pero también no decir nada es su respuesta, su silencio, su lenguaje corporal, algo así como no soy tu amiga, pero no te voy a tratar mal y así pasa con los profes, es molesto que algunos profes sean muy indiferentes, que digan que tratan igual a todos y que por eso no tocan esos temas (Aurora 2019).

Encontrar espacios como personas que se sumen a la defensa de derechos mediante el principio de no discriminación resulta problemático para las universitarias, ya que son pocos las profesoras o tutores a los cuales se les puede consultar y recibir orientación, información y apoyo, incluso una acción de contención. Al no contar con programas o campañas que sean dirigidas hacia lesbianas, gays, transexuales, transgénero e intersexuales, al no haber representación política con los consejeros de unidad de cada facultad o bien con los consejeros universitarios, al seguir invisibilizados en reglamentos y códigos de ética y conducta o que no existan protocolos⁶⁴ que los incluyan para protegerlos en los casos de discriminación por orientación sexual o identidad sexo-gené-

⁶⁴ Desde la publicación del libro *Violencia de género en la universidad* en 2015 se ha insistido con algunas autoridades de la IES de la falta de un diagnóstico así como la generación de un protocolo que emane de éste, regulando la actuación y prevención de los casos de discriminación por orientación sexual, así como aquellos vinculados con el género; la respuesta ha sido parcial y se

ca; terminan por hacer fundamental la creación de redes de apoyo y dicha tarea se vuelve ardua y constante entre amigos, conocidos, algunos profesores y familiares.

Como se podrá observar las paradojas en la institución educativa suelen ser frecuentes, los casos registrados en la universidad y el seguimiento correspondiente varía dependiendo de las redes de acompañamiento, de los campus donde se presenten, del acceso a la información y el uso de la misma para defender su derecho a la educación. Dos casos más nos ilustran sobre la dinámica institucional frente a la diversidad sexual de su población. El primero de ellos es el de un chico “trans” de la facultad de Biología del campus de ciudad universitaria que decidió hacer los trámites correspondientes para actualizar su cambio de identidad sexo-genérica de manera oficial, ello le trajo consigo enfrentar la burocracia tanto al exterior como al interior de la universidad, de manera particular la Dirección de Administración Escolar, DAE. El otro caso refleja las dinámicas de exclusión e inclusión entre pares en ingeniería ante otra persona “trans”. Ambos casos rompieron con lo que “normalmente” se trabaja en la universidad.

El desconocimiento del derecho al cambio de identidad sexo-genérica, así como la respuesta y atención adecuada a este tipo de casos se desconocía y en consecuencia no se brindó la atención correspondiente por parte de la universidad. Originario del Estado de Oaxaca, esta persona “trans” se tuvo que dar a la tarea de acelerar tramites en la ciudad de México, en Oaxaca y en Puebla para que su estancia en la universidad no resultara perjudicial por no tener accesos a laboratorios y demás ámbitos de la vida universitaria por falta de una identificación oficial. En la búsqueda de información esta persona solicitó la intervención por parte de la DAU, mediante la unidad de Promoción de la igualdad e inclusión y en este caso se le dio acompañamiento para tratar de sensibilizar al personal de la Dirección de Administración Escolar para que atendieran la solicitud.

Buscando información, el chico encontró en internet que en la DAU se tenía la unidad de igualdad e inclusión, quería saber qué podía lograr. Se le pidió que elaborara un escrito donde especificara todo lo que necesitaba, sí lo hizo y entregó toda su documentación [...] Siendo foráneo (de Oaxaca) tuvo que tramitar su certificado de Bachi-

llerato con su nueva identidad y eso le llevo también mucho tiempo, lo necesitaba para que la DAE le diera bien sus papeles; me parece que no fue porque no quisieran; sino más bien porque no sabían qué hacer con el chico [...] Después de todos los documentos oficiales que él consiguió en Ciudad de México y Oaxaca, la DAU solicitó a la DAE que cumpliera con su función administrativa y después de todo eso ya le pudieron dar su credencial y papeles para que no se atrasara más en su carrera. (Anónimo; 2019).

De un año a año y medio fue la demora de los tramites tanto al exterior como al interior de la universidad, este periodo de retraso resulta preocupante por la simple razón de que el tiempo oficial de estadía en la universidad cada vez es más breve de 7.5 a 6 años para realizar los estudios superiores en su totalidad. En este sentido se puede observar como en la búsqueda de un derecho se puede trastocar o de hecho entorpecer el derecho a la educación, intersectándose la sexualidad y la educación, incluso la clase social y su solvencia económica, pues la realización de los tramites exigió el desplazamiento continuo del universitario a la ciudad de México, a Oaxaca de donde es originario, mientras radicaba y trataba de estudiar su licenciatura en Puebla, a todo esto se debe sumar el tratamiento hormonal que va implícito en todo este proceso.

Estar en “transición” de nombrarse y reconocerse a sí mismo como por alguien más, de otra manera es un proceso que se torna complejo mientras se siga reproduciendo la idea de que las identidades son fijas e inamovibles, sobre todo aquellas relacionadas con la sexualidad y el género, la simple presencia de estos sujetos permite cuestionar lo que asumimos o incluso exigimos como lo “normal”, tal como se puede observar por la institución educativa, así como los profesores y compañeros de carrera. Debemos caer en cuenta que la exigencia de la coherencia corporal no puede ser el criterio primordial para definir a los sujetos de derecho, para reconocerles, otorgarles o bien negarles propiamente sus derechos como seres humanos.

De la facultad de ingeniería, hubo otro caso de una chica “trans”, acudió a la DAU porque era violentada de manera común por sus compañeros, pero con el paso del tiempo dejó de acudir; al parecer, según dice el coordinador de tutores de la facultad sus compañeros cambiaron mucho su actitud en contra de la compañera, al parecer él (coordinador de tutores de ingeniería) ha tenido acercamiento con ella y le ha co-

mentado que ya no necesita del servicio, porque su grupo de clases la han aceptado bien, antes decía la chica que el ambiente era muy hostil, desde los apodos, las burlas, etcétera [...]. Ahora ya la aceptan y por ello no acudió más al servicio. (Anónimo; 2019).

La presencia como la ausencia de la comunidad LGBTTTIQ+ al interior de la comunidad universitaria demuestra una paradoja permanente entre lo público y lo privado, lo visible y lo invisible; además de las coyunturas y esfuerzos casi personales por algunas autoridades de la BUAP para reconocerlos y defender su derecho a una educación libre de discriminación. En este sentido queda claro que la complejidad de la problemática va más allá de una sola facultad como suele pensarse en el caso de ingeniería y de tal manera sigue el cuestionamiento presente ¿Cómo hacerse visibles en condiciones que no sean adversas, limitantes o discriminatorias?

3. VISIBILIDAD Y RECONOCIMIENTO IMPOSTERGABLE

Las clasificaciones a partir de la exigencia de la coherencia corporal (materialidad y materialización) con el sexo, el género y el deseo son relaciones primarias de poder a través de las cuales se echa mano para definir al otro, conocer al diferente; en este sentido las codificaciones que suelen partir de un supuesto orden natural entre el sexo y el género jerarquizan la diferencia sexual transformándola en desigualdad, es precisamente a través de esta defensa a ultranza de la coherencia corporal impuesta por el régimen heterosexual que se discrimina a todo aquel que no responda al orden social establecido, a la cadena sintagmática entre el sexo el género y el deseo. Romper la coherencia que exige la heterosexualidad entre cuerpo, sexo, género y deseo, produce un sujeto subversivo, a veces ininteligible y también discriminado, con esta base es con la cual se pretende decidir si se le otorgan o no el reconocimiento de derechos.

De acuerdo con lo esbozado hasta aquí, la invisibilización de ciertos temas, como de sujetos es una manifestación de la discriminación que implica un ejercicio violento de borramiento de la población LGBTTTIQ+; de acuerdo con la exigencia de la matriz heterosexual se vislumbra en la universidad una dinámica doble al respecto, por un lado el hecho de hacerse visibles implica la vigilancia de esas corporalidades ininteligibles; al mismo tiempo que se instaura la exigencia de la asimilación de los sujetos excéntricos; es decir se apuesta por un proceso de normalización, de tal manera que no sólo es que

se hagan visibles; sino que además se les impone como deben de manifestarse. Lo complicado de esta situación es que con base en este ejercicio de poder se otorga o no el reconocimiento de derechos, se convierte al otro en “anómalo”, “enfermo”, se invisibiliza a través de la negación de la viabilidad de la vida de esos sujetos, tal como lo señalaba Bersani (1999) la visibilidad es una precondition de la vigilancia, la intervención disciplinaria y, en el límite, la limpieza de género.

La situación en la universidad es compleja, por un lado se asume que no existe la población LGBTTTIQ+ en la universidad o en todo caso que al ser minoría no son tan relevantes, en consecuencia no se cuentan con elementos estructurales que les den acompañamiento o seguimiento frente a situaciones de discriminación o violencia o bien quedan planteados de forma general, por ejemplo los valores expresados en el código de ética y conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, incluyen de manera constante a la igualdad, la autonomía, la dignidad así como a la libertad, se invita a respetar a la diversidad de personas que integran a dicha comunidad universitaria; así como a las expresiones que emanan de ellas y sin embargo siguen sucediendo las manifestaciones y prácticas discriminatorias:

Artículo 17. Guardar un estricto respeto a otras personas independientemente de su raza, género, edad, condición económica, capacidades diferentes, nacionalidad, características físicas o preferencia sexual o religiosa, estableciendo una relación cordial de educación y mesura en el trato.

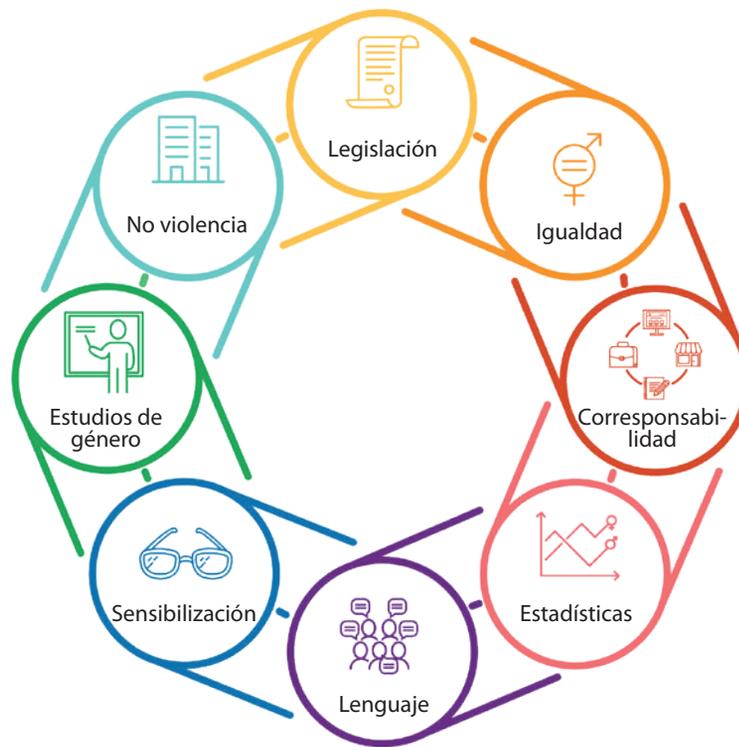
Artículo 18. Desarrollar actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, amistad, lealtad y servicio hacia los miembros de la comunidad universitaria, resaltando en todo momento su valor como personas, con el fin de propiciar un clima institucional de sana convivencia ciudadana. (Código, 2014).

Si bien el código trata de atender a todas las personas que conforman a la vida institucional de esta universidad, incluyendo a la diversidad sexual, el desarrollo de actitudes de respeto así como de los órganos y espacios que vigilen y garanticen a la diversidad de los integrantes de la comunidad BUAP en el ejercicio pleno de estos valores como de sus derechos, es algo que no parece quedar claro de qué área de la universidad será

responsabilidad, de qué manera se garantizara el desarrollo y ejercicio del derecho a la educación por parte de universitarios que se suponen no forman parte de la universidad. Dicho código al igual que sucede con la dirección de derechos universitarios DDU, y sus resoluciones se vuelven llamados que si quiere la población puede atender o no. Sí bien no pierdo de vista el carácter político de la ética como sentido de vida, comportamiento y compromiso personal; me parece que sí este no es acompañado por los instrumentos, instancias y rutas adecuadas de atención, se vuelve un documento de poca relevancia además de que el desconocimiento del mismo es lo más común en la universidad.

Actualmente la BUAP está atravesando por una situación álgida de discriminación y ejercicios de violencia como el hostigamiento y el acoso sexual, en diferentes facultades y preparatorias (Filosofía y letras, FFYL, Artes plásticas, ARPA, Preparatoria 2 de octubre y Medicina) que la integran, en diferentes medios de comunicación y redes sociales se han hecho una serie de denuncias públicas y colectivas sobre hostigamiento y acoso

FIGURA 3
ÁMBITOS DE COMPETENCIA QUE VIGILA EL ONIGIES



sexual la mayoría realizadas por profesores hacia alumnas, lo cual no quiere decir que en los demás ámbitos de la institución no sucedan; sin embargo en la delimitación de este trabajo debo mencionar que espacios administrativos y laborales no se pudieron revisar por la pertinencia del escrito.

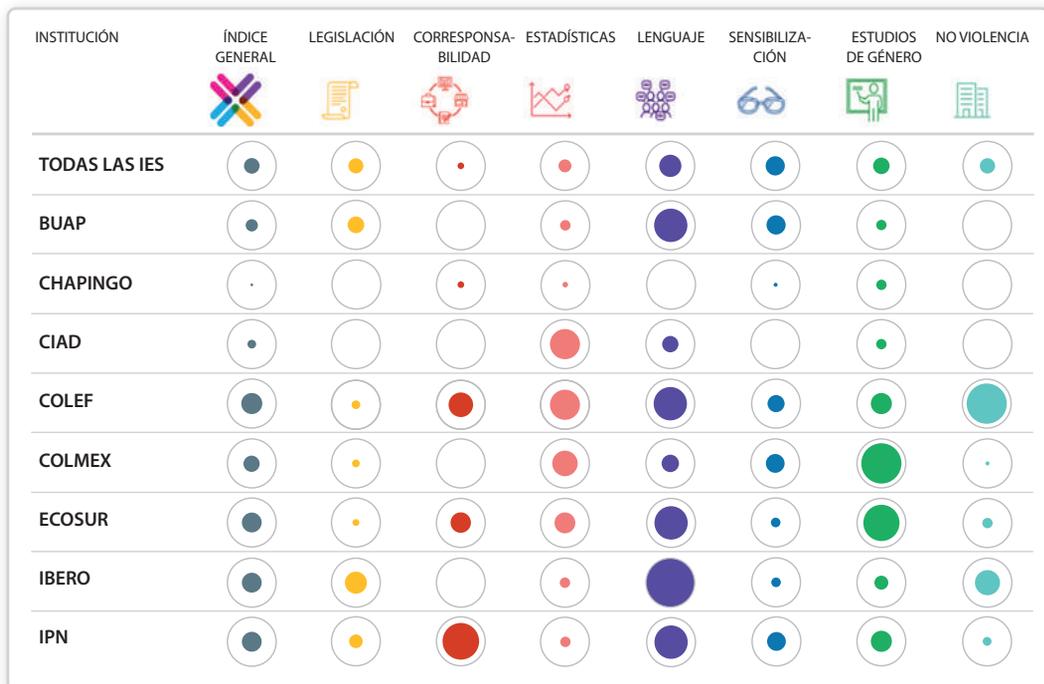
Estudiantes principalmente, se han manifestado realizando “tendederos de la denuncia”, o bien a través de los mecanismos de denuncia establecidos por la institución educativa; este momento coyuntural también podría ser una oportunidad para la institución educativa de dar una respuesta contundente ante temas transversales como la discriminación y los derechos humanos; sin embargo parece que la especificidad de la diversidad y la orientación sexual queda englobada en lo que se ha llamado “grupos vulnerables” y se ha relegado su atención y seguimiento a través de la Dirección de Derechos Universitarios, DDU y la Dirección de acompañamiento universitario, DAU; sin una perspectiva transversal que enfatice el carácter interrelacional de los derechos así como las complejidades de la discriminación, la institución educativa no podrá afrontar la realidad social que le aqueja.

Identificar, atender, prevenir y erradicar las dinámicas discriminatorias, incluso violentas, que se presentan al interior de la universidad se vuelven problemas complejos, sí antes no se tiene un panorama lo más certero posible de la situación que se vive en la cotidianidad. Para ello diagnósticos como protocolos de actuación se vuelven elementos centrales; sin embargo, la BUAP⁶⁵ no cuenta con ninguno de ellos y aún más preocupante resulta el hecho de que no se logra apreciar de qué manera la diversidad sexual quedará identificada o será acompañada al interior de la misma. Ante tal panorama, la investigación con perspectiva de género e interseccionalidad se vuelve fundamental para demostrar cómo la clase social, el género, la orientación sexual y la edad se trastocan e interactúan dificultando el ejercicio del derecho a la educación al momento de definir y autodenominarse desde identidades sexo-genéricas dificultando la construcción de entornos igualitarios.

⁶⁵ Debo señalar que con fecha 11 de noviembre del presente las autoridades universitarias mediante conferencia presentaron el protocolo para la prevención y atención de la discriminación de género en la BUAP. Ahora el trabajo de seguimiento y evaluación del instrumento como de los departamentos correspondientes se vuelven fundamentales.

A pesar de que desde 2009, el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM (CIEG-UNAM, antes PUEG), trabaja en conjunto con universidades e instituciones de educación superior para discutir y analizar los problemas que viven sus poblaciones administrativas, académicas y estudiantiles debido al funcionamiento de los mandatos del género, y de que la BUAP forma parte de la *Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-Caminos para la Igualdad (RENIES-Igualdad)*, los indicadores que se han generado desde el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES) evidencian que a la BUAP le hace falta mucho trabajo organizado para atender los ámbitos que dicho observatorio vigila a través de su metodología, los indicadores así lo demuestran pues de una calificación general de 5 puntos la universidad obtuvo 1.3 en su búsqueda por la igualdad de género.

FIGURA 4
OBSERVATORIO DE LA RENIES, OTORGA 1.3 DE 5 PUNTOS POSIBLES, A LA BUAP



La *RENIES-Igualdad* es un referente histórico en la búsqueda de igualdad en las IES en México que, desde su creación, ha buscado articular esfuerzos a fin de promover procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género al inte-

rior de las comunidades de educación superior, apostando a cambios estructurales y al impulso de políticas a favor de la igualdad entre las personas sin importar su condición sexo-genérica. (RENIES; 2019).

FIGURA 5
IMAGEN PROMOCIONAL DE LA CAMPAÑA DE ONU MUJERES



La Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-Caminos para la Igualdad (RENIES-Igualdad), tiene como objetivo fundamental la construcción de espacios de conocimiento libres de sexismo, segregación, violencia, discriminación y cualquier otra forma de desigualdad basada en la condición de género de las personas que integran las comunidades académicas en México. El sistema de seguimiento y medición de los avances institucionales atiende temas como la legislación universitaria, los planes y financiamientos que destinan las instituciones a estos temas, la corresponsabilidad, la información estadística y diagnósticos, el lenguaje incluyente y no sexista, sensibilización a través de educación en igualdad de género, investigación con perspectiva de género, atención y prevención de la violencia de género así como la igualdad de oportunidades.

4. SIN DIAGNÓSTICOS, NO HAY PROTOCOLOS

En el 2014, ONU Mujeres impulsó la campaña #HeForShe que buscaba incorporar a los hombres y niños a la lucha por la igualdad de género en nuestra sociedad, de manera estratégica las representantes del organismo internacional buscaron que esta campaña también fuera retomada por espacios educativos en el nivel superior. En este sentido los representantes de los sectores gobierno, privado y jóvenes (universitarios) identificarían los enfoques más apropiados para abordar la desigualdad de género en “su” sector, y pondrían a prueba la eficacia de sus intervenciones con la finalidad de contribuir seriamente y de manera progresiva para alcanzar la igualdad de género en la población en general. De manera general la iniciativa tenía la interesante convocatoria de incluir a hombres y niños en el cuidado y compromiso de los derechos humanos de las mujeres asumiendo que la igualdad es un tema que nos involucra a todas las personas.⁶⁶

Tal como se describe en los principios básicos del párrafo 33 C del Plan Estratégico de ONU Mujeres 2014-2017, el logro de la igualdad de género requiere un enfoque inclusivo que reconozca el papel crucial de hombres y niños como socios para los derechos de las mujeres. Estos principios se basan en las conclusiones acordadas en el 48.º periodo de sesiones de la Comisión de las Naciones Unidas sobre el Estatus de la Mujer, celebrado en 2004, en el que se instaba a los hombres y los niños a desempeñar un mayor papel y responsabilidad en la consecución de la igualdad de género. (ONU-Mujeres 2014).

En nuestro país el sector juvenil y el universitario se asumieron de manera inseparable, algunas de las instituciones educativas a nivel superior de nuestro país, se sumaron a la campaña #HeForShe ante la influencia de un movimiento mundial señalado líneas arriba. Las seis universidades de México que se sumaron a dicha campaña fueron la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapot-

⁶⁶ Naciones Unidas lanzó el 20 de septiembre de 2014, por la Directora Ejecutiva de ONU Mujeres, Phumzile Mlambo-Ngcuka, Sam Kahamba Kutesa, Presidente de la 69ª sesión de la Asamblea General, el Secretario General de las Naciones Unidas Ban Ki-Moon y Emma Watson, como embajadora Global de Buena Voluntad de ONU Mujeres, cientos de miles de hombres de todo el mundo, incluidos Jefes de Estado, CEOs y luminarias de todo el mundo se han comprometido con la igualdad de género, incluyendo a universidades públicas como privadas.

zalco, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad del Claustro de Sor Juana. Para el caso de la ciudad de Puebla, resulta preocupante señalar que no hay universidades que se hayan adherido a la plataforma *He for She* y que en el contexto municipal sólo dos universidades cuenten con procedimientos de denuncia (BUAP) o bien con protocolo (UDLAP).

Se debe señalar que de las seis universidades firmantes sólo tres de ellas se unieron formalmente a la campaña de ONU Mujeres #HeForShe diseñaron e implementaron un protocolo para atender casos de hostigamiento y violencia sexual, este tema tan delicado de atender como de prevenir sólo llamó la atención de seis de universidades del país, este dato resulta simbólico y representativo de la situación que está acompañando la implementación de políticas educativas con perspectiva de género; intolerancia o poco interés contra las acciones afirmativas para acceder a la equidad como a la igualdad de género en la sociedad en general, así como en los espacios universitarios es una de las características que se están viviendo actualmente.

La Universidad Iberoamericana fue la primera institución universitaria en adherirse a la campaña, el 19 de agosto de 2015. Según comentó Elvia González, coordinadora del Programa de Asuntos de Género, la redacción del protocolo comenzó el mismo mes de agosto, en la cual participaron diferentes grupos de la universidad. El protocolo fue publicado ocho meses después de la publicación de un caso de acoso en contra de una estudiante dentro de la universidad. Desde su creación, hasta septiembre del 2017 se han presentado 234 quejas por violencia de género, de las cuales un 96.6% de las víctimas fueron mujeres. Se identificaron 201 presuntos agresores, de los cuales el 96% fueron hombres. (Buzzfeed.news; 2018).

Las altas cifras aquí mencionadas son una muestra de los contextos que estamos viviendo en las comunidades universitarias, varias reflexiones se pueden esbozar de la información anterior y resultan de suma importancia no perder de vista; lo primero es que la violencia de género es estructural y multifactorial, contrario a lo que los clichés y estereotipos reproducen, la violencia de género no es exclusiva de sectores populares o marginales que estén determinados por su condición de clase, el caso de la Ibero así nos lo permite observar, el acoso y el hostigamiento se presentan en diversos espacios

sociales y no únicamente con ciertos sectores marginales de la población; en este sentido las universidades no pueden abstraerse del contexto social al cual pertenecen y que de alguna manera reflejan al interior de sus prácticas y relaciones sociales.

La traducción que hicieron algunas de las IES respondió a los contextos locales que las confrontaron, como la problemática del acoso sexual y el hostigamiento al interior de cada una de estas.⁶⁷ El que las autoridades llamen a la participación de los diversos sectores universitarios para la elaboración de un protocolo de atención resulta fundamental; sin embargo no debemos perder de vista que este tipo de acciones sólo son el inicio de una serie de actividades que se deben de implementar si realmente se busca prevenir o erradicar la violencia de estos espacios. Los protocolos ponen en la palestra pública una realidad que ha sido ignorada o bien negada por las mismas universidades y el personal que la integra; ha resultado común asumir que dicha problemática sólo se presentaba en los niveles de educación básica y medio superior, sin embargo, como podemos observar las universidades no escapan a estas dinámicas.

5. DEFENSORÍA DE DERECHOS UNIVERSITARIOS

Si bien existe poca información oficial sobre el acoso y el hostigamiento sexual, existen departamentos al interior de la universidad como la defensoría de derechos universitarios, (DDU) que cuenta con algunos indicadores sobre esta problemática; sin embargo los cuestionamientos siguen acompañando a estas áreas, ¿quiénes son las personas que denuncian?, ¿cuántas hay que no hacen la denuncia?, ya sea porque no identifican que están siendo violentadas o bien por desconocer las instancias adecuadas para realizarlas; es decir por no existir una guía⁶⁸ clara que advierta los procedimientos tanto de la persona denunciante como el procedimiento que llevará la universidad y sus autoridades para

⁶⁷ Para la adhesión formal, la universidad, asesorada de ONU Mujeres, crea una serie de compromisos en pro de la igualdad de género. Una vez redactado el documento se realiza un evento público en donde los titulares de ambas instituciones firman la incorporación a la campaña. Otras universidades que no se adhieren a la campaña de onu-mujeres y que sí generaron su protocolo son el Tecnológico de Monterrey (2017) y el Centro de Investigación y Docencia Económica, CIDE, (2016).

⁶⁸ La figura de "Tutor" también debe ser sometida a revisión, sobre sus nombramientos, función y en general el papel que están desempeñando en relación con la institución y los universitarios mismos, sus límites, debilidades, así como áreas de oportunidad.

atenderlas y solucionarlas. De acuerdo con los resultados obtenidos por la investigación *Violencia de género en la universidad* realizada en 2014 y publicada un año después;

[...] Los estudiantes eligieron con mayor frecuencia al tutor académico como la persona a quién recurrirían (o han recurrido) para presentar una denuncia, la segunda opción fue recurrir a la coordinación o dirección, seguido por la defensoría de los derechos universitarios, en una menor medida indicaron que recurrían o han recurrido a la abogada general y a la dirección de acompañamiento universitario. [...] Finalmente mencionaron a los medios de comunicación y otra más expresó que había olvidado el nombre de la instancia. Otras respuestas fueron, al que más confianza le tenga y me sé defender. (List, 2015: 257).

Los pactos y soluciones pragmáticas parecen ser lo cotidiano, la resolución de estos conflictos no puede darse sólo a través de la conciliación; si toda esta situación no va acompañada de reformas estructurales a los reglamentos, a la legislación universitaria, planes de desarrollo institucional, así como al estatuto orgánico, sino se asesoran con los académicos que ya trabajan estas problemáticas con perspectiva de género y si el consejo universitario, como máxima autoridad de la BUAP, no encabezan estas dinámicas como representantes de toda la universidad, se seguirá actuando a ciegas y tratando de solucionar con esfuerzos individuales una problemática compleja y crítica. El hecho de que no exista un protocolo de atención a la violencia de género en las modalidades de acoso y hostigamiento sexual crea vacíos donde se perpetúan prácticas discriminatorias como violentas, las acciones para atender y erradicar estos problemas de la IES deben estar a la altura de la complejidad y transversalidad que es característica de este fenómeno social.

Una vez más vemos que los planteamientos generales de las instancias universitarias no están siendo encausadas de manera oportuna, así nos lo permite observar los principios que dirigen a la Dirección de Derechos Universitarios, (DDU). Dado que ésta ni siquiera contempla a la condición de género como una de las posibilidades a atender y sigue confundiendo a la *equidad de género* con la *igualdad sustantiva*, pues se concentra principalmente en la paridad numérica en el acceso a la universidad, a la atención psicológica y a la conciliación entre las partes, cuando es un principio general que los derechos no se someten a consultas ni mucho menos a negociación.

Igualdad de oportunidades para el ingreso a la Universidad, sin discriminación alguna por razones socioeconómicas, ideológicas, políticas, religiosas, étnicas o de nacionalidad, edad o sexo para todas aquellas personas que, cumpliendo los requisitos académicos estipulados, soliciten integrarse a sus programas de enseñanza, de investigación y de extensión académica y difusión cultural en calidad de estudiantes, profesores o investigadores. (Artículo 10 fracción II, del Estatuto Orgánico de la BUAP).

Si la equidad de género persigue un “tipo de igualdad” entre hombres y mujeres; no sólo en espacios y oportunidades de trabajo o como en este caso de educación; sino también un cambio en las relaciones sociales, la “repartición material” de los espacios educativos, administrativos, directivos, académicos, etcétera, nos debe quedar en claro que ésta no produce de manera mecánica a la *igualdad sustantiva*, aunque las mujeres tuvieran una presencia numérica más amplia en la universidad tal como está sucediendo desde hace varios años a la fecha, esta presencia no se traduce en relaciones igualitarias necesariamente; y muestra de ello siguen siendo los casos lamentables con alumnas y trabajadoras de la universidad. La diferencia sustancial entre ambos conceptos es que mientras la equidad sigue buscando la paridad, cuando hablamos de igualdad estamos hablando de un derecho humano, resulta importante apreciar esta diferencia.

Encuentro en este paradigma distributivo dos problemas [...] primero, dicho paradigma tiende a ignorar el contexto institucional que determina la distribución material, al mismo tiempo que con frecuencia lo presupone. Segundo, cuando el paradigma se aplica a bienes y recursos no materiales la lógica de la distribución los tergiversa. (Young, 2000: 36).

Tal como señala Iris Marion Young, vale la pena diferenciar entre los conceptos de “equidad” e “igualdad” y si la institución educativa ha estado apostando por el primero, también se deben encaminar acciones para el alcance del segundo entre los universitarios. El camino es mucho más complejo de lo que parece, acceder a la igualdad irremediablemente nos lleva a considerar las prácticas socioculturales de las relaciones sociales y a asumir una responsabilidad para que el acceso goce y ejercicio del derecho a la igualdad se logre en el ámbito universitario, reduciendo al máximo manifestaciones de violencia, física, psicológica o simbólica en contra de las mujeres en particular y/o de lo

femenino en general, donde la orientación sexual y demás categorías estructurales no sean factores para vivir discriminación.

Tener en línea un formato⁶⁹ a través del cual puedes denunciar alguna de estas situaciones discriminatorias, no necesariamente agiliza o se transforma en la resolución satisfactoria de cada uno de los casos de acoso y/o hostigamiento que se presentan en la universidad, debemos ser enfáticos que la transformación de conductas y comportamientos no puede suscitarse sino se acompaña de la modificación correspondiente a la legislación y reglamentos que atañen a la vida cotidiana de los universitarios, con esto estamos hablando de los diversos niveles que integran a esta comunidad. En este sentido la puesta en marcha de un protocolo de atención a la violencia de género en la universidad es uno de los pasos que se torna necesario y de suma importancia; toda acción deberá incorporar una perspectiva de género y transversal con la finalidad de obtener resultados favorables.

Mientras diversas universidades del país como UNAM (2014), Universidad Autónoma de Aguas Calientes (2017), Universidad Autónoma de Nuevo León (2018), ITAM (2014), Universidad Iberoamericana, El Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE, (2016) y el Claustro de Sor Juana (2014), han puesto en marcha los comités, comisiones de equidad de género y buscan establecer un dialogo interinstitucional entre diversas instancias que atienden a la comunidad universitaria, como derechos universitarios, oficinas de abogada general y de acompañamiento y protección, la Benemérita universidad autónoma de Puebla, aún están en el proceso de elaboración y puesta en marcha de dicho instrumento que oriente, atienda y proteja a su población; pero sobre todo que explicita cuál será el procedimiento y compromiso de la institución educativa con el tema de la discriminación en su manifestación de la violencia de género.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla está llevando a cabo bajo los preceptos sobre Igualdad de Género, que el Rector, contempla dentro del Plan de Desarrollo Institucional PDI 2013-2017, la creación, revisión, modificación, difusión y promoción del Procedimiento de atención para casos de Violencia de Género (PACVG BUAP) en el cual la Defensoría de los Derechos Universitarios participa en interrelación de otras dependencias. (DDU; 2018).

⁶⁹ Revisar en <http://webserver2.siaa.siu.buap.mx/defensoria/denuncia.aspx>

Si bien la iniciativa precisaba que en el plan de desarrollo institucional 2013-2017 se contemplaron los preceptos de igualdad y los procedimientos de atención para casos de violencia de género; se debe señalar que para el plan de desarrollo institucional, PDI 2017-2021 que se ha presentado por las autoridades universitarias y que anda circulando en diversos espacios de la BUAP, ya no aparece el tema de atención a la violencia de género de manera prioritaria, sólo se encuentra en la línea de acción 16, la cual señala “desarrollar acciones específicas en las dimensiones medioambiental, perspectiva de género, violencia, capacidades diferentes, atención a grupos vulnerables”.(PDI-BUAP; 2017-2021).

Los tiempos para actuar y dar soluciones a estas dinámicas complejas en contextos locales, regionales, estatales y nacionales cada vez más violentos parecen apresurar a que las instituciones, en este caso la BUAP, de el paso a la formulación y publicación de su protocolo de prevención y atención a la violencia de género. De manera particular el contexto violento en Puebla⁷⁰ ya ha alcanzado a personas que eran parte de la comunidad universitaria, nos referimos a las seis mujeres que lamentablemente fueron asesinadas en diversos momentos y lugares; y que tenían en común precisamente pertenecer a esta universidad, (Aracely Vázquez Barranco, María José Feliciano Romero, Nayeli Sosa Romero, Iraís Ortega Pérez, Isarve Cano Vargas y Tania Luna), feminicidios que se perpetraron entre 2013 y 2016. Ante semejantes contextos la firma de cartas y pronunciamientos se deben traducir a la aplicación de políticas, reglamentos y protocolos de actuación que estén armonizados con los principios jurídicos de la entidad misma y los derechos humanos.

La Carta Compromiso para la Difusión y Aplicación de los Principios Constitucionales en materia de Derechos Humanos en la Comunidad Universitaria, firmada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Gobernación (SEGOB) y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) en febrero de 2016 y que en su párrafo Quinto señala lo siguiente: “[la Universidad deberá] revisar sus políticas, reglamentos y protocolos de actuación, para que

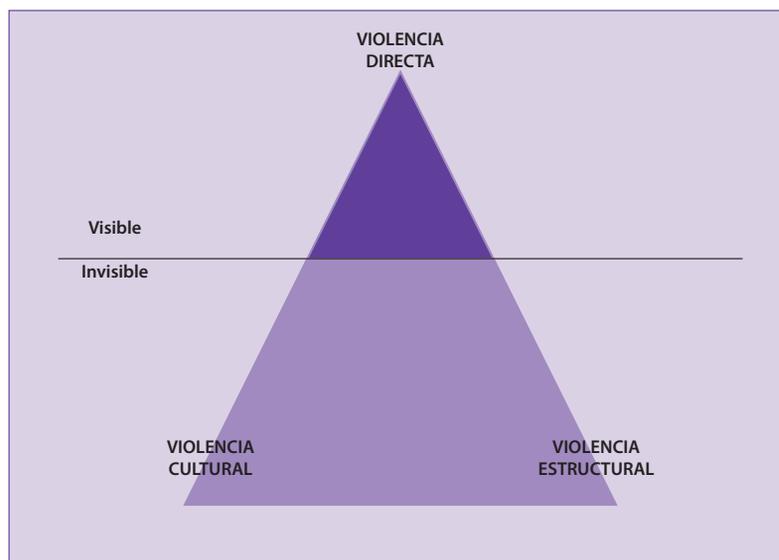
⁷⁰ En abril del año en curso la Secretaría de Gobernación Federal en coordinación con la Comisión nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las Mujeres, CONAVIM emitieron una alerta de violencia de Género contra las mujeres para 50 municipios del Estado de Puebla.

se encuentren armonizados con los principios constitucionales en materia de derechos humanos, para evitar todo tipo de discriminación y violencia” (ANUIES; 2016).

Este tipo de convenios signados a nivel federal nos permiten observar que no estamos frente a “temas de moda” o que no se trata de algún tipo de “corrección política”; la discriminación como la violencia no son un asunto que dependa únicamente de la “interpretación de los implicados”, no se trata de una cuestión “subjetiva” o de “pérdida de valores”, tampoco de un asunto mediático; ni de sólo observar las “cosas malas” de la universidad. Todos estos comentarios que suelen decirse de manera frecuente por estudiantes, profesores, como trabajadores de la universidad, nos llevan a retomar lo que se ha planteado a lo largo del texto, estamos hablando de una problemática social con características estructurales, es decir por un lado está presente en las múltiples relaciones sociales de nuestras vidas cotidianas al tiempo que funciona desde la lógica del carácter productivo del poder, produciéndonos también como actores sociales, como cuerpos generizados, masculinos o femeninos, y en este sentido como sujetos inteligentes.

Como se puede observar en el triángulo de Johan Galtung la violencia es estructural, y mucho más compleja de lo que parece; como nos alerta él mismo, lo que suele suceder

FIGURA 1
TRIÁNGULO DE LA VIOLENCIA O DE GALTUNG



es que sólo estamos atendiendo lo que nos resulta visible, lo que llama *Violencia Directa* (violaciones, asesinatos, robos, violencia de género, violencia en la familia, violencia verbal y/o psicológica) sin comprender que los fundamentos de la violencia, se encuentran en aquello que nos resulta “invisible”. De acuerdo con este autor lo que podemos ver es tan sólo la *punta del iceberg* y su posible solución debe atender los tres tipos que nos propone en su diagrama. La violencia cultural y estructural que normalizan y justifican roles, actitudes y comportamientos con base en necesidades no satisfechas por esa misma estructura, terminan por crear un marco legitimador de la violencia.

Por decirlo de alguna manera los elementos que dan sustento a las acciones como el acoso, el hostigamiento sexual hasta llegar al feminicidio son la puesta en escena del ejercicio del poder, que es respaldado por la violencia estructural y el orden sociocultural. En este sentido la violencia directa al ser clara y observable resulta relativamente sencillo detectarla y combatirla; en cambio, la violencia cultural y la violencia estructural, al ser menos visibles, se complica detectar su origen y los factores que intervienen, esto complejiza la prevención como sus posibles soluciones. Al ser una temática tan compleja resulta fundamental acudir a especialistas que han tenido como objeto tradicional a la cultura y que también han incluido una perspectiva de género en su formación y trabajo, de lo contrario se corre el riesgo de sólo atender a esa “punta del iceberg” sin comprender a lo que se está enfrentando, sobra decir que los enfoques que sigan reproduciendo las concepciones médicas o psicologistas sobre las manifestaciones de la violencia estarán condenadas a la lógica binaria de la mujer-víctima y el hombre-victimario, y de asumir que la violencia es la manifestación de algún desorden mental o de inadaptación del individuo dejando de lado la complejidad del aproblemática, así como la diversidad poblacional que integra a la comunidad universitaria.

6. CONCLUSIONES

autoridades de la universidad, el Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP, por tal motivo no hubo condiciones que pudieran someter a revisión previa dicho instrumento. Lo que sí puedo mencionar es que el protocolo ha sido elaborado sin el diagnóstico previo que daría mayor sustento y un panorama más certero de lo que está sucediendo al interior de la universidad con respecto a la discriminación y sus manifestaciones violentas ya sea por género, sexo, etnia,

edad o clase social. La revisión crítica de dicho instrumento es un trabajo que nos queda pendiente y que haremos quienes nos dedicamos a dicha ámbito de investigación.

Si bien el género precede al sexo como ha señalado Elsa Dorlin (2009) no debemos seguir reproduciendo la confusión de asumirlos como sinónimos, ni como consecuencia uno de otro; en este sentido es importante advertir que la institución deberá hacer dicha diferenciación y profundizar en las dinámicas particulares donde se manifieste la sexualidad como indicador de las relaciones sociales de los y las universitarias. La violencia de género es un tema importante insoslayable de la vida universitaria, y las manifestaciones en redes sociales así lo permiten ver; por tal motivo la IES deberá revisar si las áreas encargadas cuentan con el personal capacitado para atender estas temáticas, al tiempo que evalúa precisamente las acciones que se generan para atender a la población universitaria; la perspectiva de género, la interseccionalidad, así como la construcción social de la sexualidad se vuelven enfoques impostergables sí es que se pretende pasar de la tolerancia al respeto y de la equidad a la igualdad sustantiva.

Los géneros “inteligibles” son aquellos que en algún sentido instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. (Butler 2002) Considerar que la orientación sexual diferente a la heterosexual ha sido fundante de las relaciones sociales entre universitarios permite observar que los efectos contrarios a la diversidad sexual pueden ser causas explicativas de problemáticas como el ausentismo, bajo aprovechamiento, deserción escolar, hasta violencia (física, simbólica, psicológica, etcétera) entre pares, o por parte de profesores y demás personal de la universidad. En este sentido y tal como señalaba Gayle Rubin (1989) en su teoría radical de la sexualidad, ésta debe ser entendida como un campo independiente al género y no como consecuencia lógica de los cuerpos y las corporalidades.

La presencia como la ausencia de la población LGBTTTIQ+ no deja de ser problemática para la institución, la exigencia de “normalización” en las conductas y comportamientos tal parece que tienen de fondo que los sujetos mediante la asimilación vayan ocultando su identidad y se incorporen al orden social que la universidad reconoce y legitima a través de la disposición que impone la heteronormatividad como principio de normalización. Las preguntas siguen vigentes, ¿Cómo hacerse visibles en condiciones que no sean adversas, limitantes o discriminatorias? Y en este sentido caer en cuenta de que la orientación sexual como la coherencia corporal entre el sexo, el género y el deseo no puede seguir siendo el factor determinante para reconocer, garantizar o de plano

negar los derechos humanos como la educación o una vida libre de discriminación y violencia para universitarios con una orientación sexual diferente a la hegemónica.

BIBLIOGRAFÍA

- BERSANI, L. (1999) *Homos*. Bueno Aires. Manantial., pp. 13-44.
- BUTLER, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, España. pp.45-99.
- BUAP (2007) Plan de Desarrollo Institucional. (2013- 2017) y (2018 2021).
- _____ (2014) Lineamientos del Código de Ética y Conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Consultado. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/contraloria/codigo_de_etica_y_conducta
- DORLIN, E. (2009) *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista* Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 31-47.
- Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México. 2018.
- GAYLE, R. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). México: Miguel Ángel Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- _____ (1989) Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales).
- GÓMEZ, Ma.C. Aguirre, O. & Gutiérrez, K. (2007) El surgimiento del modelo de equidad de género de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En Revista Iberoamericana de Producción Académica y Galtung, J. (2017) en Casillas, M., Dorantes, J., Ortiz, V. (coord.) Estudios sobre violencia de género en la universidad. UV. Biblioteca digital de humanidades.
- GVIRTZ, S. y LARRONDO M. (2012) "Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación". En A. Furlan (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (pp. 295-312). México: Siglo XXI.
- HERRERA, Ma. M. (2008). La categoría de género y la violencia contra las mujeres. En: Elida Aponte Sánchez y María Luisa Femenias (Comp.). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres* (pp. 55-73). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- HUACUZ, Ma. G. (2010) "La violencia contra las mujeres. Un problema complejo en el ámbito educativo". En *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos*. CREFAL, No.27 sept.-dic. http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_27/decisio27_saber1.pdf

LIST, M. (2015) *Violencia de género en la universidad*. BUAP. México.

MUÑOZ, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder: México en los albores de la reconstrucción nacional*. México: UAM-Azcapotzalco.

PEREDA, A. E., HERNÁNDEZ, M. P. y Gallegos, M. del C. (2013). El Estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (coord.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 333-379). México: ANUIES/COMIE.

SALMERÓN, A. M. (2012) Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia. En A. Furlán (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 375-397). México: Siglo XXI.

YOUNG, I. M. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.

Fuente: <https://newsweekspanol.com/2018/01/el-95-de-mujeres-que-sufren-acoso-laboral-no-denuncian-stps/>

<https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>

<https://mexico.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2017/05/heforshe>

<https://renies.cieg.unam.mx>

<http://www.dasu.buap.mx>

<https://www.buzzfeed.com/mx/yuririaavila/estas-son-las-universidades-que-ya-tienen-protocolos-para>



Protocolo de Actuación para Escuelas con Casos de Niñas, Niños y Adolescentes Trans*

TEO BENJAMÍN GUTIÉRREZ MONTERO

Como sabemos, la escuela es uno de los entornos más importantes para las niñas, niños y adolescentes (NNA), ya que ahí es donde comienza su desarrollo en aspectos educacionales, deportivos, artísticos, sociales, culturales, entre muchos otros. Es por esto que se debe asegurar que el ambiente y entorno escolar sean aptos para el correcto desenvolvimiento y desarrollo de todas las NNA.

Una gran problemática que se suscita se debe a que muchos estudiantes no cuentan con estas condiciones idóneas e integrales para su desempeño escolar con base en el reconocimiento y garantía de sus derechos humanos, tal es el caso de NNA trans* que se encuentran en kínder, primaria, secundaria y preparatoria. El problema se concentra en que las instalaciones, planes de estudio y el sistema escolar en general, solo están diseñadas, planeadas y enfocadas para estudiantes cisgénero, y olvidan o descuidan las necesidades de las y los estudiantes trans*.

Basándonos en el acompañamiento que realizamos desde la Asociación por las Infancias Transgénero a las NNA trans* y a sus familias en sus transiciones, conocemos algunas de las dificultades y problemáticas con las que se encuentran en su entorno escolar, como lo son: el *bullying* por parte de estudiantes, maestros o personal administrativo de la escuela, la inseguridad que sienten al ingresar en instalaciones o actividades que responden al sistema binario como las filas de la escuela, los baños, los vestidores o algunos equipos deportivos, la falta de sensibilización de todo el personal de la escuela, los comentarios transfóbicos que reciben, la resistencia a utilizar el nombre elegido,

la falta de uso de sus pronombres y de forma generalizada no respetar su identidad autopercibida, que se refleja en cuestiones tan sencillas como referirse con el nombre incorrecto a la NNA en el salón de clase o la incómoda cuestión del pase de lista.

En muchos de los casos las escuelas excusan ese comportamiento argumentando que no respetan la identidad de la NNA trans*, por la falta de un documento de identidad que les respalde, como lo es el acta de nacimiento, donde ya aparezca su nombre y género corregidos, pero como sabemos esto aún no es posible en la mayoría de los estados de la república. En algunas entidades federativas solo se puede lograr a través de una patologizante y revictimizante controversia familiar en la que un Juez decide si la NNA es o no trans*, y lo que sería la vía idónea, aún no es posible, ya que el procedimiento administrativo ordinario que utilizan las personas mayores de 18 años aún no permite el acceso a NNA. Por lo que no puede suspenderse el derecho a la educación e identidad de la NNA trans* hasta que esta cuestión sea reconocida y no debería existir este condicionamiento por parte de ninguna institución para el acceso de las NNA a sus derechos.

El derecho a la educación de NNA trans* se ve coartado en cuanto limitan o restringen su acceso a una institución educativa, tanto pública como privada, por el hecho de ser una persona trans*, ya que todas las personas gozamos del mismo acceso a la educación al ser un derecho humano garantizado por el artículo 3o. de nuestra Carta Magna. Del mismo modo violan su derecho a la identidad cuando dentro de estas instituciones no se les da un trato digno, respetuoso e igual que a sus demás compañeros, y al momento en que suceden todas las conductas mencionadas anteriormente, causando más situaciones de acoso y *bullying* por parte de autoridades, directivos, personal administrativo, maestros y alumnos. En muchas ocasiones al tener una escuela y un sistema educativo que no les respalda y no les respeta, los estudiantes recurren a la deserción escolar, como resultado de todos estos factores combinados. Por todo esto, es obligación del Estado hacer frente a esta transfobia institucionalizada dentro del entorno escolar y garantizar el derecho a la educación para todas las personas y el respeto a sus derechos humanos dentro de los planteles educativos, ya que actualmente no tiene una estrategia definida para lograrlo y hay una gran deficiencia y descuido por parte del mismo para hacer frente a las situaciones de transfobia y discriminación que viven las y los estudiantes trans*.

Por estas cuestiones y muchas otras, desde la Asociación por las Infancias Transgénero se creó como solución a esto un "Protocolo de actuación para escuelas con casos

de niñas, niños y adolescentes trans*” cuya implementación y obligatoriedad es esencial en todas las escuelas y para lo que es indispensable el apoyo del Estado y de las autoridades educativas máximas, para que este Protocolo de actuación les señale a las autoridades la forma en la que deben actuar, pero sobre todo que las obligue a respetar las identidades de NNA trans* y que no pase como en la actualidad y se quede al arbitrio de estas si respetan o no el derecho a la identidad de sus alumnas y alumnos. Es por esto que este Protocolo contempla a todos los entes involucrados, como lo son las autoridades escolares, las madres, padres y tutores de la niña, niño o adolescente trans*, las familias de sus compañeros de aula, sus compañeros de aula y directamente para la NNA trans*, y con esto garantizar que NNA tengan el ambiente más adecuado y seguro posible y que haya una ruta de actuación basada en derechos humanos y respeto y se logre su objetivo, que es proporcionar un ambiente educativo adecuado, informado, sensibilizado e inclusivo para todas NNA trans*.

El protocolo está basado, además de todo lo mencionado anteriormente, en ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales en los que se basa el derecho a la educación para todas las personas sin distinción, sobre todo el acceso a este derecho humano sin discriminación; además son ordenamientos en los cuales basarnos para hacer valer nuestro derecho a la educación.

En cuanto a ordenamientos internacionales, se encuentra, por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, donde en su artículo 26 se establece que todas las personas tienen derecho a la educación, y que tiene por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas”.

Asimismo, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960 integrada a la UNESCO, plantea en su artículo primero que la discriminación es “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”, y para hacer frente a esta situación en su artículo tercero propone derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas

que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza, así como adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza.

En el ámbito nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su primer artículo señala que los derechos humanos serán interpretados de acuerdo con los Tratados Internacionales y la Constitución favoreciendo la protección más amplia para la persona, que todas las autoridades tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos y que el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley; además de prohibir todo tipo de discriminación.

La Ley General de Educación señala que la educación debe ser universal e inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, en su artículo séptimo. Y en la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en su artículo noveno, establece que es discriminación impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en los centros educativos y establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación; de igual modo establecer medidas de inclusión para eliminar mecanismos de exclusión o diferenciaciones desventajosas para que todas las personas gocen y ejerzan sus derechos en igualdad de trato.

Por lo que apreciamos que, a pesar de contar con muy buenas redacciones en los ordenamientos jurídicos, tanto nacionales como internacionales, éstos muchas veces no se cumplen o no tiene en sí una medida de exigencia o forma de aterrizarlo a la realidad de las NNA trans*, es por esto por lo que tomó vida el presente protocolo y trabajamos para que pueda ser de aplicación obligatoria para todas las escuelas y que todas las NNA trans* cuenten con un mecanismo de protección y medidas de actuación específica para hacer frente a sus necesidades sin importar el plantel educativo donde se encuentren estudiando o el estado al que pertenezcan.

Bajo este orden de ideas presentamos el protocolo:

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA ESCUELAS CON CASOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES TRANS

PRESENTACIÓN

La escuela es el espacio donde las niñas, niños y adolescentes (NNA) adquieren conocimientos fundamentales para su desarrollo pleno, y también el ámbito donde inicia su vida social. Algunas de los vínculos afectivos que en ella se construyen suelen durar toda la vida. De ahí la importancia de que la convivencia en la escuela sea respetuosa de la diversidad en todas sus formas y propicie la inclusión y la libre expresión de los estudiantes.

Es por ello que la Asociación por las Infancias Transgénero elaboró el presente PROTOCOLO DE ACTUACIÓN dirigido a escuelas de instrucción preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, como una herramienta que oriente las acciones de sus autoridades y maestros al momento de registrar casos de NNA Trans*.

Los esfuerzos de la Asociación actualmente están encaminados a lograr que la aplicación de este Protocolo sea obligatoria; mientras tanto, apelamos al espíritu humanista que permite la convivencia armónica en sociedades plurales y democráticas, para que autoridades escolares, maestros, madres y padres de familia, NNA Trans* y compañeros de aula, lo tomen como un referente de actuación.

OBJETIVO

El presente PROTOCOLO tiene como objetivo orientar la actuación de autoridades educativas, administrativas, docentes, madres, padres y compañeros de NNA Trans*, para lograr una convivencia respetuosa e incluyente dentro de las instalaciones escolares.

CONCEPTOS BÁSICOS

- Género: las ideas y comportamientos que definen a las mujeres y a los hombres, lo que se espera socialmente de cada uno según la época y el lugar donde se vive.

- Sexo: Se refiere a las características biológicas a partir de las cuales las personas son clasificadas como hombre o mujeres al nacer.
- Identidad de género: vivencia interna e individual del género tal como cada persona lo siente profundamente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento.
- Expresión de género: manifestación externa del género de una persona, la noción de aquello que constituyen las normas masculinas o femeninas consideradas correctas.
- Orientación sexual: capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género distinto al suyo, o de su mismo género.
- Transgénero o trans*: personas cuya identidad de género no concuerda con el sexo asignado al nacer.

Fuente: Cartilla de Derechos Humanos de las Personas Transgénero, Transexuales y Travestis, elaborado por la CDNH.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

1. Para autoridades escolares

- 1.1 Cuando los maestros o demás autoridades educativas detecten un comportamiento de género inconforme en una NNA, llevarán a cabo una reunión con sus madres, padres o tutores para informar de tal hecho, evitando en todo momento un enfoque patologizante. En dicha reunión se les invitará a que lleven a cabo una evaluación más profunda para comprender mejor a su hija o hijo y poder garantizar su bienestar sobre cualquier cosa, así como evitar causarle cualquier daño. Y si lo consideran pertinente, presenten la notificación a la que se refiere el punto siguiente.
- 1.2 Recibir las notificaciones que por escrito les presenten madres, padres o tutores de NNA trans*, en los que comuniquen: el tipo de transición que realiza la NNA trans*, su fecha de inicio, el estado que lleva el proceso, el nombre elegido por la NNA, si se cuenta con acompañamiento médico o psicológico y otras consideraciones importantes del caso concreto.
- 1.3 Es obligación de todas las autoridades, docentes, administrativos y personal del centro educativo, respetar el nombre y género al que se autoadscribe la NNA trans*, independientemente de lo que señale su actual documentación

oficial o del estado del proceso legal en que se encuentre para modificar dicha documentación.

- 1.4** Se debe comunicar el hecho al maestro titular del grupo y se sugiere que éste, a su vez, en compañía del director de la escuela, realice el comunicado a los demás compañeros de aula, donde se les explicará brevemente lo que es una persona trans*, y que deben referirse a la NNA trans* con el nombre elegido y el género con el que se autoadscribe.
- 1.5** Emitir un comunicado por escrito a las madres y padres de familia de los compañeros de aula para que tengan conocimiento del hecho. En dicho comunicado sólo se hará mención de lo que es una transición de género, y que a partir de esa fecha la NNA a quien se conocía con el nombre de su registro de nacimiento original, se le llamará por el nombre elegido y por el género al que se autoadscribe.
- 1.6** Adecuar toda la documentación, boletas escolares, exámenes, listas escolares, circulares, etcétera, en la que se utilice el nombre anterior de la NNA trans* y modificarla para que aparezca su nombre elegido, esto se debe hacer sin importar si cuenta con la modificación de sus documentos oficiales o no.
- 1.7** Recibir las actas de nacimiento con el nombre y género con los que la NNA se identificará y hacer los cambios necesarios en toda la documentación oficial y no oficial relacionada con el infante.
- 1.8** Realizar los ajustes razonables para que las NNA trans* en transición, cuenten con espacios apropiados para el cambio de vestimenta en actividades deportivas y culturales.
- 1.9** Permitirle a la NNA trans* portar el uniforme o la vestimenta que más le acomode según el género al que se autoadscribe. De igual modo, en las actividades que se encuentren diferenciadas por sexo, se le permita participar en aquella que corresponda el género al que se autoadscribe.
- 1.10** Recibir y dar atención inmediata a las denuncias por *bullying* que manifieste la NNA trans*, sus tutores o algún maestro o compañero de escuela.
- 1.11** Llevar un registro de casos con las incidencias particulares.
- 1.12** Informar con lenguaje accesible de acuerdo a la edad de los estudiantes sobre el concepto de identidad de género y reforzar los valores de inclusión y diversidad en el grupo.

- 1.13** Brindar a su personal administrativo, docente, directivos, y a todos los miembros de la escuela, capacitaciones en el tema de Identidad de Género, desde enfoques científicos, médicos, legales y sociales.
- 1.14** Reportar a las autoridades pertinentes cualquier maltrato que noten por parte de las madres, padres o tutores, hacia la NNA trans*.
- 1.15** Que todas las medidas anteriores no estén condicionadas a dictámenes médicos o psicológicos hacia la NNA trans*

2. Para madres, padres o tutores de la niña, niño o adolescente trans*

- 2.1** Presentar por escrito y obtener acuse de recibo de la notificación dirigida a las autoridades de la escuela en la que señalen: el tipo de transición que realiza la NNA trans*, su fecha de inicio, el estado que lleva el proceso, el nombre elegido por la NNA trans*, si se cuenta con acompañamiento médico o psicológico y otras consideraciones importantes del caso concreto.
- 2.2** Llevar una bitácora del seguimiento que den las autoridades escolares a su notificación conforme a los pasos señalados en el punto 1.3 a 1.8.
- 2.3** Presentar por escrito y obtener acuse de las denuncias por *bullying* del que sea objeto la NNA trans* dentro de las instalaciones escolares.
- 2.4** Tramitar ante el registro civil el cambio de acta de nacimiento para que queden asentados oficialmente el nombre elegido y el género al que se autoadscribe la NNA trans*.
- 2.5** Presentar el acta modificada a las autoridades escolares tan pronto como sea obtenida.
- 2.6** Atender las dudas que de manera respetuosa y sin enfoques patologizantes expresen las autoridades escolares, las demás madres, padres o tutores, y los compañeros de escuela de la NNA trans*.
- 2.7** Colaborar en las peticiones de las autoridades escolares, sobre actividades tendientes a fortalecer el respeto y la inclusión hacia el infante trans* en el ámbito escolar.

3. Para familias de compañeros de aula

- 3.1** Recibir el comunicado de las autoridades escolares en el que se dé a conocer un caso de una NNA trans*.

- 3.2** Buscar información científica sobre lo que es una persona trans*, los derechos humanos de los que goza y de la protección que brindan las leyes.
- 3.3** Comentar el comunicado en familia para generar o fortalecer en su hija o hijo la convicción del necesario respeto a la identidad de género de cada persona, para generar en ellos y en sus hijos el deber de llamar a la NNA trans* por su nombre elegido y género al que se autoadscribe, y para ver la integración de la NNA trans* como algo natural que enriquece la convivencia escolar.
- 3.4** Denunciar ante las autoridades escolares los casos de *bullying* hacia la NNA trans* de los que sean testigos.
- 3.5** Presentarse a cualquier capacitación, plática, taller o actividad que contemple el tema de identidad de género, para lograr un mayor entendimiento e inculcar a sus hijas e hijos la empatía e información necesaria para una correcta y sana convivencia con todos sus compañeros.

4. Para compañeros de aula

- 4.1** Escuchar el comunicado que haga el maestro de grupo sobre la transición de género de su compañera o compañero.
- 4.2** Externar de forma respetuosa todas las dudas que le surjan.
- 4.2** Compartir con sus padres, madres o tutores, el comunicado del maestro de grupo, bajo la premisa de que la identidad de género es un derecho que se debe respetar.
- 4.3** En las actividades escolares cotidianas, llamar a la NNA trans* por su nombre elegido y género al que se autoadscribe y mostrar siempre una actitud respetuosa e integrante, exenta de cualquier forma de *bullying*.
- 4.4** Denunciar ante el maestro de grupo o cualquier autoridad escolar los casos de *bullying* de los que sean testigos hacia la NNA trans*.

5. Para la niña, niño o adolescente trans*

- 5.1** Comunicar a sus padres, madres o tutores, al maestro de grupo o a cualquier autoridad escolar, las dudas que tenga sobre su identidad de género, con el fin de recibir orientación y acompañamiento.
- 5.2** Respetar la identidad de género de sus compañeros de aula, y abstenerse de realizar cualquier forma de *bullying* hacia ellos.

- 5.3** Denunciar ante sus padres, madres o tutores, ante el maestro de grupo o cualquier otra autoridad escolar, toda forma de *bullying* o discriminación de la que sea objeto, por parte de sus compañeros de clase o cualquier autoridad o docente de la institución educativa.
- 5.4** Usar adecuadamente las instalaciones especiales que la escuela ponga a su disposición.
- 5.5** Pedir a sus madres, padres y tutores, que investiguen sobre la identidad de género con un enfoque científico, incluyente y respetuoso de los derechos humanos de las NNA.
- 5.6** Externar a las autoridades escolares si tiene alguna dificultad o necesidad que no se esté contemplando en su centro educativo.

Fundamento legal: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
Constitución Política de la Ciudad de México
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México
Circular AEFCM/005/2019 de la Autoridad Educativa Federal en la CDMX

El presente Protocolo fue elaborado por la Asociación por las Infancias Transgénero, A.C., con base en instrumentos internacionales que protegen los derechos de la niñez, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y leyes nacionales aplicables, así como en un estudio comparado de leyes y casos de otros países. Recoge la experiencia de la Asociación en su acompañamiento a familias de NNA trans*, en la Ciudad de México y en nueve estados de la República Mexicana.

Se agradecerá su reproducción total o parcial citando la fuente.

Ciudad de México, 12 de diciembre de 2018.

Actualización: julio de 2019.

Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México,
editado por la Comisión Nacional de los Derechos
Humanos, Ciudad de México,
diciembre de 2020.

