

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Investigación en Educación

## **Los docentes homosexuales en la escuela**

**Una mirada a su experiencia**

Emely Valeria Benavides Vargas

Tutora: Rosemarie Terán Najas

Quito, 2023





## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Emely Valeria Benavides Vargas autora de la tesis intitulada “Los docentes homosexuales en la escuela: Una mirada a su experiencia”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister de Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

13 de julio de 2023

Firma: EMELY BENAVIDES V.



## Resumen

La tesis desarrollada analiza la configuración de la experiencia de los docentes homosexuales en la escuela, así como las posibilidades de acción frente a la población homosexual. El trabajo de investigación se llevó a cabo desde una aproximación fenomenológica, de este modo, se realizaron entrevistas a profundidad a los docentes homosexuales que formaron parte de la muestra. El relato de los educadores revela la vigencia de un sistema educativo que produce la exclusión de las diversidades sexuales a través del currículo oficial y las prácticas cotidianas de la escuela. La posibilidad de vivir abiertamente su orientación sexual se presenta como alternativa no contemplada por los docentes debido a las sanciones y riesgos que este acto conlleva. Las narrativas de los docentes exponen una escuela que refuerza la matriz heteronormativa y desplaza a una existencia incierta a quienes no se corresponden con sus mandatos.

Palabras clave: docentes homosexuales, escuela, diversidades sexuales, heteronormatividad, experiencia, resistencia en el espacio escolar



A Eugenia, Erika y Tomás





## **Agradecimientos**

Quería que este escrito pudiera descifrar mi propia búsqueda, no sé cuánto me he aproximado o alejado a entenderme, pero deseaba que la tesis fuera parte de ese proceso. Gracias a quienes animaron este camino desde que inició, a quienes continúan conmigo y también a quienes ya no están.



## Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero La diversidad sexual y el docente homosexual en la escuela: acercamientos al contexto y la literatura .....	17
1. El punto de partida: aproximaciones al contexto.....	17
2. La diversidad sexual en el espacio escolar: ¿qué se ha investigado? .....	21
3. Diversidades silenciadas en la escuela: el/la docente homosexual.....	28
Capítulo segundo El marco heteronormativo y sus expresiones en la escuela.....	33
1. La escuela desde la pedagogía crítica .....	33
2. Aproximaciones al género .....	36
3. La heterosexualidad como matriz de inteligibilidad.....	39
4. Heteronormatividad y textos escolares .....	43
Capítulo tercero Las voces de los docentes homosexuales: su experiencia en la escuela .....	51
1. Marco metodológico .....	51
1.1. Muestra de la investigación .....	52
1.2. Técnicas de recolección de información .....	54
1.3. Análisis de la información recolectada.....	54
1.4. Los participantes.....	54
2. Análisis de resultados .....	55
2.1. El bullicio interno: el proceso de asimilar la diversidad.....	56
2.2. El docente homosexual y sus posibilidades de ser y vivirse en las escuelas.....	61
2.3. La heteronormatividad en el espacio escolar.....	69
2.4. El currículo: sus limitaciones y oportunidades.....	73
2.5. Resistir en el espacio escolar .....	78
Conclusiones.....	85
Obras citadas .....	89
Anexos.....	95
Anexo 1: Convocatoria.....	95
Anexo 2: Instrumento entrevistas .....	96



## Introducción

La escuela se presenta como uno de los espacios privilegiados donde se construye la visión de los individuos sobre el mundo, lo que se vive y aprende a través de los contenidos curriculares, metodologías de enseñanza y currículo oculto, componen una versión particular de lo que significa conocer y qué conocimientos son más valiosos (McLaren 1984). En efecto, la arena educativa aparece como un sistema que produce y reproduce determinadas formas de concebir la realidad desde valores sociales, económicos y culturales hegemónicos (Di Caudo 2007), estas concepciones marcan la relación que los sujetos establecen con los otros(as) y con su propia existencia.

La escuela como institución moderna se configura como un dispositivo que produce individuos alineados a las clasificaciones y márgenes impuestos por el poder. Dentro de los dominios de la escuela, el cuerpo y la subjetividad de los individuos se encuentran regulados por un conjunto de normas que le son dadas: los horarios, el correcto uso del uniforme, la manera en que debe presentarse el cuerpo<sup>1</sup>, la distinción entre lo socialmente esperado y legítimo para hombres y para mujeres, el tiempo destinado al descanso, las asignaturas y contenidos tratados en el currículo, entre otros (Osorio 2016).

Desde los aportes de Bourdieu, puede afirmarse que a través de la escuela los sujetos son moldeados bajo un *hábitus* que otorga sentido a su accionar al mismo tiempo que lo condiciona. Las concepciones aprendidas y reafirmadas durante los años de escolaridad se convierten en referencias que dirigen la conducta. A través de la escuela no sólo se aprende el dominio sobre el cuerpo, también se edifica el sentido de lo que es permitido y lo que no. Las nociones de lo indebido y aceptado que se refuerzan en la escuela desencadenan un poder coercitivo sobre los sujetos que no se ajustan a las percepciones de lo esperado. El mandato regulador de las escuelas, junto con sus premios y sanciones, no se erige únicamente hacia los(as) estudiantes, el profesorado también se somete a los regímenes de clasificación y control que se reproducen en estos espacios.

En esta dinámica, el marco heteronormativo que prevalece en los entornos educativos ha hecho que el abordaje de la diversidad sexual continúe siendo una tarea

---

<sup>1</sup> En los centros educativos se regula con frecuencia el largo del cabello de los varones, el largo de la falda de las mujeres, existe una restricción al uso de piercings y tatuajes, etc. Estos condicionantes no solo involucran al alumnado, las y los docentes también deben ajustarse a la imagen de un educador/a ideal que cumple los reglamentos.

compleja; en efecto, las reflexiones en torno a la misma permanecen ausentes, o son asumidas superficialmente, tanto en los planes curriculares como en los diálogos formales que se establecen en las escuelas. En esta línea, Peixoto, et. al (2012) subrayan que “[la escuela] educa cuando dice y cuando no dice [...] Tanto las palabras como los silencios educan” (145), entonces ¿Qué mensajes emite la escuela al no trabajar estos temas? ¿Qué concepciones reafirman estos silencios? ¿Qué cuerpos y subjetividades tienen la posibilidad de *ser* dentro de las escuelas y a cuáles les ha sido negada esta oportunidad?

En sintonía con estas interrogantes y reflexiones, el desafío de lograr una escuela inclusiva para las y los estudiantes LGBTIQ demanda del reconocimiento de las sexualidades diversas de las y los docentes. En este punto, se vuelve indispensable ubicar a las y los docentes LGBTIQ como sujetos de investigación cuya palabra y agencia abren la posibilidad de problematizar los discursos y prácticas sexistas y excluyentes replicadas en la escuela. Profundizar en la diversidad sexual desde la mirada y experiencias de los educadores(as) no heterosexuales se presenta como una oportunidad para ampliar la comprensión de este tema dentro de los entornos educativos; de este modo, la investigación presentada intenta dialogar con la experiencia de los docentes homosexuales, acercándose a su subjetividad e historia como sujetos sexuados cuyo paso por las escuelas marca la construcción y deconstrucción de sus identidades (Osorio 2016). La pregunta central que ha guiado esta investigación es ¿cómo se configura la experiencia de los docentes homosexuales en la escuela y qué posibilidades de acción frente a la población homosexual se abren a partir de su experiencia?

El estudio se presenta como relevante dentro del contexto ecuatoriano dado que no se encontraron investigaciones que profundizaran en la diversidad sexual desde la mirada de las y los docentes homosexuales en el país. Estudios referentes a esta temática han tenido mayor eco en Canadá y Australia, y dentro de la región la literatura encontrada se localiza en Chile y Colombia. Resulta particular que, en el caso de los países latinoamericanos, la discusión sobre el tema fuera planteada por docentes no heterosexuales.

El estudio tiene como objetivo general analizar la configuración de la experiencia de los docentes homosexuales en la escuela y las posibilidades de acción frente a la población homosexual. Los objetivos específicos perseguidos son:

1. Identificar el debate académico contemporáneo en torno a la homosexualidad en la escuela.

2. Problematizar el abordaje de la diversidad sexual en la escuela desde la pedagogía crítica.
3. Conocer el modo en que se configura la experiencia docente desde su identificación como docentes homosexuales y las estrategias de resistencia.

La investigación ha dialogado principalmente con las reflexiones de Judith Butler sobre el género y la matriz heteronormativa considerado paralelamente los aportes de las teorías feministas. Las contribuciones de Butler se han visto complementados por una aproximación a la escuela desde la pedagogía crítica, de este modo, la tesis se ha alimentado de las reflexiones de Giroux y McLaren en torno al rol de la escuela en la reproducción de los valores hegemónicos, así como en la posibilidad de lucha (o resistencia) que surge en estos espacios. Por su parte, desde una entrada fenomenológica la investigación ha procurado una relación dialógica con los relatos e interpretaciones realizadas por los docentes homosexuales sobre su experiencia en las escuelas.

Para responder a los objetivos el trabajo ha sido organizado a partir de tres capítulos. El primero describe el contexto en el que se enmarcan las diversidades sexuales dentro del Ecuador e introduce los estudios producidos dentro de este campo. El segundo capítulo describe la escuela desde las aproximaciones teóricas de la pedagogía crítica y profundiza en las categorías de sexo, género y heteronormatividad desde los aportes de las teorías feministas y queer; asimismo analiza la relación de poder que se establece entre el currículo y el(la) docente. Finalmente, el tercer capítulo profundiza en los relatos de los docentes homosexuales desde el análisis de su experiencia, de este modo se reflexiona sobre las posibilidades que tienen para experimentarse en el espacio escolar, las limitaciones del marco heteronormativo, las restricciones y oportunidades del currículo y las formas en que resisten dentro de estos espacios.





## Capítulo primero

### **La diversidad sexual y el docente homosexual en la escuela: acercamientos al contexto y la literatura**

El capítulo desarrollado a continuación tiene por objetivo introducir algunos elementos del contexto ecuatoriano en el que se sitúan las diversidades sexo-genéricas, así como las investigaciones producidas alrededor de éstas dentro del campo educativo. Reconocer los avances y limitaciones vigentes en el contexto, así como los hallazgos y vacíos en la producción investigativa sobre esta población, abre la oportunidad de contar con un marco interpretativo para recuperar las experiencias de los docentes homosexuales.

#### **1. El punto de partida: aproximaciones al contexto**

A pesar de los avances conseguidos en la visibilización de la diversidad sexual y de género, el debate sobre cómo abordar estos temas al interior de las escuelas continúa planteando desafíos a los actores educativos (Gonzalez 2015). Los esfuerzos a nivel internacional y nacional por promover el reconocimiento de la población LGBTIQ<sup>2</sup> todavía se muestran insuficientes; las situaciones de violencia y vulneración de derechos a las que está expuesta esta población ponen en evidencia la necesidad de continuar trabajando en su visibilización.

Un informe de la UNESCO (2016) revela que a nivel mundial son pocos los gobiernos que recopilan de manera regular información específica sobre la violencia homofóbica y transfóbica en las escuelas. La carencia de datos sobre el tema no indica la inexistencia de esta problemática, por el contrario, refleja los escasos esfuerzos políticos para su abordaje. En el caso ecuatoriano, el primer acercamiento a la comunidad LGBTI realizado por el Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (INEC) se encuentra recogido en la publicación “Estudio de caso sobre las condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador” divulgado en 2013. Aunque los resultados obtenidos en este documento no son

---

<sup>2</sup> Siglas que contienen a la población de: lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales, queer, asexuales.

representativos para toda la población LGBTI<sup>3</sup> del país, constituyen un aporte sustancial en la visibilización de las problemáticas de este colectivo frente al Estado.

Entre los datos recogidos se expone la discriminación, exclusión y violencia experimentada por personas LGBTI en varios entornos, incluyendo el educativo; pese a la importancia de estos resultados, el estudio no profundiza en las situaciones que enfrentan estudiantes, docentes y representantes LGBTI en las escuelas. Por su parte, cifras recogidas por la Fundación Ecuatoriana Equidad (2013) exponen que en el país el 40% de personas homosexuales ha sido víctima de discriminación en su centro educativo, asimismo, cerca del 26% de estudiantes homosexuales y bisexuales ha sufrido violencia física a lo largo de su vida escolar y un 25% ha sido excluido de las actividades escolares debido a su orientación sexual.

En Ecuador, los discursos excluyentes sobre la diversidad sexual y de género, alineados a concepciones religiosas, han generado resistencia a los esfuerzos por insertar estas temáticas en las escuelas. Un signo de esta oposición fue palpable en la conmoción que provocó el decreto presidencial No. 397 emitido en julio de 2018, cuya intencionalidad apuntaba a la transversalización del enfoque de género en las escuelas. Pese a que el decreto citado no incluía el término diversidad sexual, la presencia de conceptos como “nuevas masculinidades” o “mujeres en su diversidad” activaron la oposición de los sectores conservadores por tratar estos contenidos en los entornos educativos.<sup>4</sup> El discurso en contra de la llamada “ideología de género” prevaleció en defensa de la autonomía de las familias por combatir una educación que en apariencia buscaba producir individuos por fuera de la normativa heterosexual.

Desde luego, la discusión sobre el colectivo LGBTI en Ecuador ha avanzado desde la despenalización de la homosexualidad en 1997. A lo largo de estos años se ha incorporado de manera progresiva el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en la normativa nacional (EC CNIG 2018b). Un signo de estos avances está

---

<sup>3</sup> El estudio empleó una técnica de muestro no probabilístico a través del método *Bola de nieve* debido a la inexistencia de un marco muestral. Se recopiló información de 2 805 personas LGBTI. (INEC; CDT 2013)

<sup>4</sup> Una noticia publicada por diario El Universo, con fecha 18 de julio de 2018, reseña las reacciones generadas frente al decreto 397, concretamente a la transitoria quinta del documento que señalaba lo siguiente: “Los entes rectores de política pública en educación básica, secundaria y superior elaborarán y/o actualizarán las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan la transversalización de enfoque de género, nuevas masculinidades, mujeres en su diversidad, prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, cambio de roles y eliminación de estereotipos de género, en el plazo máximo de ciento ochenta (180) días” Frente al decreto, los grupos conservadores manifestaron su rechazo a incluir términos como “nuevas masculinidades” o “mujeres en su diversidad” en los textos escolares. (El Universo 2018)

materializado en el artículo 11 numeral 2 de la Constitución de la República (2008), el mismo establece que:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación. El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad. (EC 2008, art 11)

La importancia de este artículo no recae únicamente en la afirmación del derecho a la igualdad y no discriminación inherente a todos los seres humanos, su relevancia radica también en las obligaciones que el Estado ecuatoriano debe asumir respecto a la promoción del respeto e igualdad de todos los ciudadanos(as) a través de las distintas dependencias públicas (Fundación Ecuatoriana Equidad 2013).

En esta línea, durante los últimos años, el Consejo Nacional para la Igualdad de Género (CNIG) — órgano del Estado responsable de asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos de las mujeres y personas LGBTI establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos — ha procurado varias acciones a favor de las diversidades sexo-genéricas. En el ámbito educativo el CNIG, en coordinación con el Ministerio de Educación y varias organizaciones LGBTI, elaboró la “Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el ámbito educativo” publicada en 2018.

Este documento fue presentado como una herramienta para erradicar la discriminación en todas sus dimensiones y particularmente aquella dirigida a las personas que se reconocen como sexualmente diversas dentro del sistema educativo ecuatoriano (EC CNIG 2018a). A pesar del avance que representa la guía en el reconocimiento de estas diversidades, su aplicabilidad permanece aún condicionada a la voluntad de los actores que están dispuestos a trabajar estos temas en las escuelas.

Por su parte, la Ley Orgánica Reformatoria de la LOEI que entró en vigor el 10 de abril de 2021, además de incluir en el artículo 2.5. el enfoque de género conserva entre los fines de la educación:

La promoción de igualdades entre hombres y mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en particular, y

para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias. (EC 2021, art 3.i)

Así, la educación guarda entre sus fines el reconocimiento de la diversidad como elemento integrador de la condición humana sin que se desconozca la igualdad de derechos y dignidad de las personas. Adicionalmente, el artículo induce al rol movilizador de la educación al procurar la modificación de las concepciones discriminatorias vigentes.

En cuanto a los derechos de las y los docentes, la reforma a la ley reconoce:

El derecho a ser tratados con consideración y respeto sin discriminación por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, [...] condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, [...] discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. (EC 2021, art 10.i)

El artículo citado identifica entre las dimensiones que componen la diversidad de las y los docentes, su orientación sexual e identidad de género, subrayando el derecho a un trato sin discriminación por este motivo. Estas consideraciones pueden interpretarse como un avance en el reconocimiento de las sexualidades disidentes del profesorado, sobre todo si se considera que el artículo citado, previo a la reforma, enfatizaba el trato sin discriminación para los/as docentes con discapacidad.<sup>5</sup>

Pese a la existencia de dispositivos legales que apuntan al reconocimiento y aceptación de la población LGBTI, la resistencia a trabajar estos contenidos en las aulas es muestra de que aún existe un camino por recorrer para lograr una completa despenalización social de la homosexualidad en nuestros contextos (Castro 2019). Al interior de las instituciones educativas se vive aún con firmeza una negación sistemática de la diversidad sexual; esta negación no solo es afrontada por el estudiantado, también los docentes no heterosexuales permanecen en el silencio. En este entramado ¿Con qué margen de acción cuentan los docentes homosexuales? ¿A qué cultura escolar se ven enfrentados?

---

<sup>5</sup> El artículo 10, literal h. de la Ley Orgánica de Educación Intercultural señala que las y los docentes tienen “derecho a ser tratados sin discriminación, y en el caso de los docentes con discapacidad, recibir de la sociedad el trato, consideración y respeto acorde con su importante función”.

## 2. La diversidad sexual en el espacio escolar: ¿qué se ha investigado?

El siguiente apartado tiene como finalidad acercar al lector(a) al debate académico en el que se ha situado la diversidad sexual dentro de los entornos educativos, los análisis y hallazgos encontrados en la producción investigativa de los últimos años servirán como marco de referencia para leer la experiencia de los docentes homosexuales dentro de estos espacios. Por otro lado, contar con una visión de los elementos que han sido profundizados en este campo de estudio habilita, a su vez, el reconocimiento de aquellos aspectos que no han sido ampliamente explorados.

Enrique Bautista (2019) en su artículo “Heteronormatividad escolar en México. Reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homosexualidad en la escuela” introduce la problemática de la violencia contra varones homosexuales en los espacios educativos. Su reflexión parte de una aproximación a la escuela como institución normalizadora que disciplina a los sujetos bajo lineamientos heteronormativos, vigilando su cumplimiento y castigando a quienes representan una amenaza para el orden. En este marco, el silencio en el que permanece la homosexualidad deja en claro que ciertas cosas no son aceptables en la escuela y, en consecuencia, las manifestaciones de violencia dirigidas hacia este grupo se vuelven tolerables.

En otro orden de ideas, el autor subraya la vasta aceptación que tiene en la actualidad el discurso inclusivo dentro de los entornos educativos, no obstante, la marginación que viven las sexualidades diversas da cuenta de la disociación entre el discurso y la práctica. En este punto, resulta sugerente el análisis planteado a la forma en que la escuela reconoce el tema de la diversidad; al detenerse en las especificidades que la componen, la homosexualidad permanece en la periferia, por consiguiente, la noción de diversidad opera a favor de la invisibilización de esta opresión.

Aunque los marcos jurídicos han avanzado en el reconocimiento de la homosexualidad, en la práctica cotidiana no se vive una plena aceptación y ejercicio de sus derechos; en su lugar, predomina un discurso de tolerancia por sobre el respeto a la diferencia. Frente a este panorama, el autor posiciona a la escuela como un espacio donde además es posible gestar una *pedagogía transgresora* capaz de deconstruir el marco heteronormativo vigente. En miras a estos cambios, el rol de los(as) docentes se contempla como elemento clave en este proceso, de ahí la importancia de promover espacios de formación sistemáticos que permitan desarrollar habilidades para atender la diversidad sexual en las aulas.

En este ámbito, varias investigaciones han puesto de manifiesto que los prejuicios sexuales y las actitudes discriminatorias por parte de los/as docentes generan riesgos en la salud mental de los/as estudiantes LGBT (Russell y Toomey 2013; Kosciw et al. 2012; Kwok 2016, 2017; Kwok y Lee 2018) en contraposición, su apoyo, sumado a políticas educativas inclusivas hacia estudiantes de esta comunidad, puede mejorar las experiencias escolares (Greytak y Boesen 2013). Una encuesta realizada en Australia a 189 jóvenes LGBT (de 14 a 25 años) reveló que aquellos que informaron no haber recibido el apoyo de sus docentes tenían cuatro veces más probabilidades de abandonar la escuela (Jones et al. 2016).

Los datos expuestos enfatizan la importancia de abordar las representaciones que tienen las/os docentes sobre la diversidad sexual dado que, si en ellas predominan prejuicios y connotaciones excluyentes, los discursos y prácticas introducidas en la escuela reproducirán estas concepciones. En este campo, emerge la necesidad de analizar la formación propuesta a futuros docentes y a docentes en ejercicio en torno a estos temas. Al respecto, Penna y Sánchez (2015) exponen varios hallazgos derivados del análisis de la literatura encontrada en las bases de datos *ERIC*, *Compludoc* y *Teacher Referente Center* en torno a la homofobia existente en el futuro profesorado de las diferentes etapas educativas.

Las investigaciones analizadas revelan escasa formación sobre la diversidad afectivo-sexual en las carreras del magisterio y una falta de preparación en los futuros docentes para abordar estos temas. Asimismo, varios de los estudios subrayaron la relación entre niveles altos de homofobia y niveles elevados de heterosexismo y machismo; igualmente, se identificaron mayores niveles de homofobia que de racismo o clasismo. Por su parte, en lo referente a formaciones en temáticas LGBTI se encontró que éstas fueron incentivadas por docentes no heterosexuales (Penna y Sánchez 2015).

Sobre la apertura de los docentes a abordar temas relativos a la diversidad sexual y de género en las escuelas se ha demostrado que es más probable que los/as educadores/as que han recibido capacitaciones sobre el tema lleguen a acompañar a los/as estudiantes que pertenecen a estos grupos, asimismo, las investigaciones advierten que este grupo de educadores/as tiende a tomar medidas para crear entornos escolares inclusivos y seguros (Greytak, Kosciw y Boesen 2013; Meyer y Leonardi 2018).

La investigación desarrollada por Penna y Sánchez (2015) reveló que el porcentaje de futuros docentes que no expresaba actitudes homófobas era mayor, sin embargo, persiste una fracción que mostró grados elevados de homofobia cognitiva y afectiva, así

como normalización de la violencia homófoba; “el hecho de que aparezca hasta un 20% de estos tipos de homofobia en algunos ítems implica que una quinta parte de los futuros docentes puede transmitir por medio de su discurso, actitudes homófobas en su alumnado o no detectarlas cuando aparecen” (Penna y Sánchez 2015, 95). Al mismo tiempo, los datos que revelan un menor porcentaje de docentes con manifestaciones de homofobia conductual no son signo de un descenso en los niveles de homofobia del profesorado, por el contrario dan cuenta de las modificaciones que han adoptado estas expresiones; de este modo, “hemos pasado de manifestaciones explícitas, conductuales, a manifestaciones basadas en cogniciones, más difíciles de detectar y denunciar, pero igualmente violentas” (Penna y Sánchez 2015, 95).

A partir de este análisis, las autoras introducen una pregunta controvertida: ¿qué niveles de homofobia se deben permitir entre el futuro personal docente?

Si este interrogante se realizara con relación a la xenofobia o a la igualdad de género, las respuestas serían seguramente tajantes y la práctica totalidad de personas a las que les preguntáramos nos dirían que no les parece que se puedan aceptar actitudes machistas o xenófobas en ningún futuro docente (Rebollo, Vega y García Pérez, 2011). Sin embargo, en relación a la homofobia, la normalización de las actitudes homófobas (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz 2009 y 2010) hace que seguramente el nivel de tolerancia hacia estas actitudes sea mayor. (Penna y Sánchez 2015, 95)

Indudablemente, en tanto persista un grado de tolerancia hacia la violencia homofóbica, la misma seguirá vigente en los entornos educativos. En línea con lo reseñado, la investigación “Percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca” (Pinos, Pinos y Palacios 2011) nos aproxima a la realidad experimentada en el contexto ecuatoriano. Los resultados del estudio develaron que, si bien la mayor parte del estudiantado considera que se debe respetar a las personas LGBT, el 21,68% indicó que a veces justificaría la agresión hacia ellos/as; entre los motivos se encontró: la exhibición pública, la pretensión de conquista o las muestras de agresividad de este colectivo.

Entre las preguntas planteadas en la investigación se consultó a las/os estudiantes sobre la reacción que consideran tendrían sus docentes si ellos/as (estudiantes) fuesen LGBT. Las respuestas revelaron que, cerca del 42% no sabrían que esperar de sus docentes, y el 22% considera que ignorarían el tema. Las y los estudiantes que esperaban recibir rechazo de sus educadores/as pensaron que sería por considerarlo anormal o por no saber cómo proceder. Entre los que esperaban que se ignore el tema argumentaron que

los docentes no se involucran en cuestiones personales de los/as estudiantes y se concentran solo en el ámbito académico (Pinos, Pinos y Palacios 2011).

La imprevisibilidad de las reacciones esperadas en los/as docentes frente a la exposición de la identidad LGBT del alumnado revela el modo en que la escuela, a través de la reproducción y validación del orden heterosexual como único, deja por fuera cuestiones vitales a las que se enfrentan los/as estudiantes con sexualidades diversas. En torno a ello emergen varias interrogantes: ¿qué respuestas encuentra el alumnado LGBTI a la incertidumbre que conlleva el reconocimiento de su diversidad sexual?, ¿de qué manera experimentan este autorreconocimiento en su paso por la escuela?, ¿es posible asegurar en los entornos educativos un acompañamiento ético desde el respeto a la diferencia?, ¿cómo las y los docentes no heterosexuales pueden aportar en este proceso?

El artículo “Escuela y diversidad sexual – ¿Qué realidad?” plantea el análisis de la diversidad sexual y la homofobia en el medio educativo portugués y el rol de la escuela en la construcción de la identidad de jóvenes cuya orientación sexual o expresión de género se desmarca de la normativa heterosexual. Las reflexiones presentadas fueron producto de un estudio comparativo del proyecto “Sexualidades, juventudes y embarazo adolescente en el Noroeste de Portugal” y el “Informe 2008 sobre homofobia y transfobia” del Observatorio de Educación LGBT. La investigación centró su discusión en dos ejes de análisis: el primero vinculado a las experiencias y representaciones sobre la diversidad sexual; y el segundo, asociado a la homofobia en los espacios educativos, la familia y sociedad. Las declaraciones de las/os jóvenes mostraron una actitud desfavorable hacia las personas LGBT, estos discursos se correspondieron con los datos estadísticos recopilados, los mismos revelaron que dentro de los entornos educativos el 50% de jóvenes LGBT experimentó actitudes de rechazo y desvalorización a la diversidad, cerca del 60% había sufrido algún tipo de violencia por su condición dentro de la institución educativa y el 70% no sintió confianza para visibilizar su orientación sexual a sus docentes. A estas cifras se suma la desinformación que existe sobre la diversidad sexual, así como la trasmisión de mitos y estereotipos que no son abordados en la escuela. La investigación determinó que existe sexismo, homofobia y transfobia en el sistema educativo, las familias y la sociedad portuguesa, por ello se ve la necesidad de que las escuelas asuman el desafío político de educar en el respeto a la diversidad afectivo-sexual (Peixoto et al. 2012).

Echagüe y Barrientos (2018) en la publicación “El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno” distinguen dos formas



de violencia homofóbica a partir de los estudios revisados. En primer lugar, ubican la *exclusión y discriminación institucional* reflejada en las políticas que contienen los reglamentos o códigos internos de los establecimientos educativos. En segundo lugar, señalan la *violencia cotidiana* ejercida por la comunidad educativa a través de “acciones que van desde insultos, acoso, miradas de reprobación, desmoralización, burlas, bromas, hasta la segregación grupal e institucional” (Echagüe y Barrientos 2018, 4).

La investigación desarrollada profundiza en la violencia homofóbica como parte constitutiva de la matriz de regulación heterosexual que acontece en el espacio escolar. Los investigadores llevaron a cabo un estudio etnográfico en una institución educativa pública donde se detectaron acciones discriminatorias hacia estudiantes de género femenino signadas como no heterosexuales.

Entre sus principales reflexiones, los autores subrayan la idea de que la escuela reproduce a través de todos sus dispositivos un relato heterosexual; de este modo, detrás de los discursos médicos —el lesbianismo como enfermedad— y de vulnerabilidad —el lesbianismo como consecuencia de condiciones socioeconómicas desfavorables— persiste una negación de las formas de existencia no heterosexuales. Bajo esta lógica, la inclusión promovida en las escuelas se torna en un ejercicio forzoso que reafirma el desconocimiento de las sexualidades no normativas obstruyendo su reconocimiento como expresiones legítimas de afecto dentro de la escuela. Por lo tanto, “... debemos advertir que la inclusión puede ser el efecto positivo de la exclusión, vale decir, devenir en el ejercicio de integración forzosa (VITALE 2011) como un reconocimiento desde una posición jerárquica de poder que desconoce la verdad del otro.” (Echagüe y Barrientos 2018, 36).

A su vez, la investigación reveló que la gestión del centro apuntaba a la privatización de la identidad del sujeto mientras éste estuviera dentro de la institución. Desde este posicionamiento, se comprende a la escuela como el espacio público donde cuestiones vinculadas a la sexualidad quedan al margen de la experiencia escolar, siendo relegadas al ámbito privado. Para los investigadores este posicionamiento oculta la resistencia a reconocer como legítimas las sexualidades no hetero dentro del establecimiento.

Por otro lado, el estudio advierte que la violencia homofóbica no opera exclusivamente en contra de sujetos particulares, como las lesbianas, sino que trasciende a los demás sujetos y cuerpos que son regulados desde un orden heterosexual que establece, además del deseo sexual legítimo, formas hegemónicas de ser hombre y mujer.

De este modo se comprende que “[s]e seguirá produciendo el sufrimiento de muchas niñas y jóvenes si no se amplía el significado de lo que es ser una mujer; de a quienes desean y de cómo se desarrollan sus deseos y sus propias vidas.” (Echagüe y Barrientos 2018, 34)

Además de las reflexiones expuestas, es significativo reseñar algunos elementos metodológicos del estudio por cuanto representan un aporte dentro de este campo de análisis. Entre las técnicas implementadas en el proceso de investigación se encontraron: observación participante, diarios de campo, entrevistas en profundidad, conversaciones y grupos espontáneos. Resulta importante subrayar que fue a través de las conversaciones informales y los grupos espontáneos, en los que investigadores y actores educativos interactuaban de forma improvisada, donde se concentró mayoritariamente la riqueza de la información recopilada; ambas técnicas fueron recogidas en un diario de campo. Estas puntualizaciones metodológicas dan cuenta de la complejidad del tema y la necesidad de profundizar en los rituales y narrativas que configuran el currículo oculto y la vida cotidiana de los centros educativos y que difícilmente pueden ser captados por instrumentos de corte cuantitativa.

Por su parte, Pablo Astudillo (2016) analiza el posicionamiento del individuo homosexual dentro del espacio escolar y las dinámicas que dificultan el ideal inclusivo perseguido por los colegios católicos de Santiago de Chile. Dentro de la discusión, el autor introduce una reseña de los principales cambios suscitados en el siglo XX en torno a la comprensión de la sexualidad y cómo este marco renovado permitió el ingreso de la homosexualidad a partir de nuevas interpretaciones.

...el siglo XX inauguraría un nuevo escenario para la comprensión de la sexualidad al ofrecer una disociación práctica entre sexualidad y fecundidad así como un nuevo marco de comprensión del individuo. Esto termina por definir una nueva reflexividad en torno al cuerpo así como nuevos mecanismos de atención sobre él, consolidándose el placer como principio motor de la sexualidad [...] Es este marco lo que posibilita, a partir de los años 1970, el surgimiento de “nuevas” normalidades en materia de sexualidad. Particularmente en el caso de la homosexualidad, eso repercute en una politización de los grupos LGBT así como también en la despatologización de esta forma específica de atender al propio deseo sexual. En el presente y dentro de las escuelas católicas [...] lo anterior implica que deje de hablarse de pecado cuando se hace referencia a la homosexualidad. Dicha retórica es reemplazada, en cambio, por un lenguaje “comprensivo” pues la sexualidad del individuo es un rasgo identitario innegable para su coherencia. (Astudillo 2016, 25)

A partir de las reflexiones introducidas por el autor se puede hacer una lectura de lo que acontece actualmente en los espacios educativos, en efecto, se espera de las

escuelas y colegios un abordaje de la homosexualidad desde una actitud comprensiva, de cuidado y acogida; desde este posicionamiento, la escuela se contrapone, al menos a nivel discursivo, al rechazo, castigo y corrección de la homosexualidad. Sin embargo, para Barrientos esta mayor aceptación percibida en los espacios educativos convive con un rechazo *micro-político* expresado en ideas como “un verdadero hombre solo tiene relaciones con mujeres”, “no debiera permitírseles a los homosexuales trabajar con menores de edad” o “a los hombres homosexuales se les debería prohibir adoptar hijos o hijas” (Astudillo 2016). De este modo, aunque se utilice un lenguaje inclusivo para referirse a la homosexualidad, la reproducción de estos discursos reafirma, en el fondo, que “el comportamiento homosexual no es aquello que realmente se espera [o desea] de un sujeto” (Astudillo 2016, 29). En este marco, la tolerancia promovida se traduce en la aceptación de una orientación sexual no heterosexual siempre que ésta no sea demasiado notoria o conflictiva.

En otro orden de ideas, el autor subraya la ausencia de reflexiones sobre el currículo y el modo en que éste construye la sexualidad homosexual, asimismo resalta los escasos cuestionamientos hechos por los actores educativos a las condiciones que permiten o limitan la salida del closet de un estudiante, y podría agregarse de un docente, dentro de la escuela. A este análisis, el investigador añade que “resulta problemático que la lógica de cuidado y aceptación de la homosexualidad en las escuelas observadas no se interrogue sobre la capacidad de agencia de dichos individuos o sobre las condiciones que permitirían ejercerla públicamente” (Astudillo 2016, 34).

Los estudios reseñados hasta el momento revelan que la producción investigativa dentro de este campo se ha centrado principalmente en el abordaje de la violencia homofóbica y sus efectos en el estudiantado no heterosexual. Se ha incursionado también en los niveles de homofobia de los/as docentes en ejercicio y en formación y en las representaciones e imaginarios de la homosexualidad presentes en estos actores. Asimismo, la discusión dentro de este campo ha problematizado las paradojas y limitaciones del discurso inclusivo ampliamente divulgado y reconocido en las escuelas; finalmente, se ha subrayado la importancia del profesorado como actor clave en la modificación de los discursos y dispositivos de exclusión de la población LGBTIQ+ dentro de los entornos escolares.

Conocer las investigaciones desarrolladas en el campo de la diversidad sexual en la escuela además de acercarnos a las discusiones actuales, nos aproxima a los espacios que requieren un abordaje y análisis exhaustivo. En esta línea, desde la academia y los

espacios formales e informales dentro de las instituciones educativas, se vuelve necesaria una reflexión profunda que contemple no sólo el análisis de la homofobia, sino también el cuestionamiento al marco heteronormativo reproducido y validado dentro de la cultura escolar.

Hasta el momento, las políticas educacionales han intentado avanzar más en lo último (homofobia y discriminación), sin introducir un cuestionamiento a la naturalización de ciertas temáticas dentro de las escuelas, ni menos en descentrar a la heterosexualidad como principio que fomenta la reproducción de las desigualdades entre las sexualidades (heterosexismo) [...] En definitiva, se debiese ir problematizando todo lo que se considera natural y normal (Britzman, 2002) dentro de las escuelas y en los discursos que en ella circulan. (Catalán 2018, 76)

Acorde con la idea de problematizar el orden heterosexual, resulta indispensable dentro de las escuelas abrir espacios donde, además de la palabra de estudiantes y representantes, pueda escucharse la voz de las y los docentes sexualmente diversos; al respecto, Ferfolja y Stavrou (2015) han señalado que históricamente los docentes homosexuales y las docentes lesbianas han experimentado el silenciamiento, la invisibilidad y la discriminación.

### **3. Diversidades silenciadas en la escuela: el/la docente homosexual**

¿Con qué frecuencia surge la pregunta sobre las y los docentes homosexuales dentro de los entornos educativos? y ¿qué respuestas emergen alrededor de esta pregunta? Después de un recorrido por las trayectorias escolares probablemente no resulte fácil para todos(as) divisar una experiencia cercana con algún(a) docente no heterosexual; este hecho no se debe a la inexistencia de docentes sexualmente diversos dentro de las escuelas o colegios, su ausencia obedece más a un sistema que los(as) obliga a permanecer en el silencio.

A pesar de los avances a nivel legislativo, el identificarse o ser identificado por otros como docente homosexual continúa siendo problemático en términos de discriminación (Ferfolja y Stavrou 2015). Los prejuicios a los que se enfrentan los sujetos LGBTIQ+ dedicados a la docencia se enmarcan en una matriz cultural que vincula al sujeto no heterosexual a categorías como: anormalidad, perversión, peligro, patología y riesgo de contagio. El pánico moral que se deriva de estas concepciones identifica a las(los) docentes no heterosexuales como “una amenaza a los valores y suposiciones sociales de lo esperado para una persona que se vincula diariamente en la formación de

niños/as y/o adolescentes” (Catalán 2018, 64). De este modo, la sexualidad homo/lésbica de los(as) docentes es acallada debido al supuesto peligro y/o amenaza que representa (Catalán 2018).

En este marco, se comprende la emergencia de miedos asociados al descubrimiento y sanción de la sexualidad de las(os) docentes, así como el surgimiento de estrategias de ocultamiento.

...el miedo a lo desconocido, el miedo a los otros y el miedo a lo que pudiesen llegar a pensar, decir y hacer esos otros, contribuiría a la emergencia de una presión social, que muchos docentes dicen interiorizar y corporizar, respecto al tener que desarrollar un determinado tipo de existencia, en donde sus comportamientos (corporalidad) y discursos, estén en sintonía con el binarismo de género masculino/femenino heterosexual. (Catalán 2018, 63)

Los desafíos que conlleva habitar la escuela como docente homosexual o lesbiana, a pesar de los discursos de aceptación y tolerancia ampliamente difundidos, ponen de manifiesto la necesidad de trabajar sistemáticamente no solo con estudiantes LGBTIQ+, sino también con educadores(as) LGBTIQ+. En esta línea, Butler-Wall et al. (2016) subrayan que ningún debate en el aula sobre los estereotipos de género y la homofobia creará un entorno propicio para las(os) estudiantes si las(os) maestros y madres/padres, tienen miedo a “salir del armario”.

De acuerdo con Tompkins, Kearns y Mitton-Kükner (2019) la condición para que un educador/a homosexual/lesbiana comparta abiertamente su orientación sexual depende del contexto escolar en el que se encuentra. Dada la variedad de contextos escolares, vivir abiertamente la orientación sexual no es necesariamente un hecho para todos(as) los(as) docentes LGBTIQ+; la decisión requiere de un pensamiento reflexivo y estratégico sobre lo que es posible y lo que es seguro para el maestro(a) (Sapp 2016).

Ferfolja y Stavrou (2015) sostienen que el hecho de salir, o no, del armario destaca el papel regulador de la escuela sobre la identidad del profesorado sexualmente diverso dentro de su vida laboral. La presión que prevalece empuja a algunos docentes a desarrollar una vida aparentemente heterosexual como estrategia de sobrevivencia, ello “no hace más que reflejar, la imposición de un ideal de sujeto dedicado/a al ejercicio docente, un sujeto que idealmente cumpla con los requisitos del ser hombre/masculino/heterosexual, o del ser una mujer/femenina/heterosexual” (Catalán 2018, 63).

Investigaciones desarrolladas en este campo han identificado varios factores determinantes para las(os) docentes al momento de dar a conocer o mantener oculta su

orientación sexual. Taylor et al. (2015) señalan que estar comenzando la carrera docente, no contar con un contrato indefinido, así como el temor a posibles implicaciones legales o la oposición de directivos, docentes o representantes, son elementos decisivos para no revelar su orientación sexual. Por su parte, la existencia de políticas explícitas contra la homofobia dentro de las instituciones educativas genera en las(os) docentes mayores probabilidades de tener confianza en que los directivos y colegas los(as) apoyará. En esta línea, Wright y Smith (2015) advierten que las(os) educadores LGBTIQ que experimentan seguridad y apoyo del personal administrativo se sentirán a su vez libres de demostrar el mismo nivel de apoyo a sus estudiantes LGBTIQ.

Respecto al abordaje de contenidos referentes a la diversidad sexual en los entornos educativos, si bien las y los docentes LGBTIQ pueden ser agentes importantes en este proceso, no se puede depositar únicamente en ellos(as) la tarea de reflexionar estos temas, cada educador(a) tiene la responsabilidad de abordar una educación enfocada en el respeto a la diversidad sexual, independientemente de sus experiencias personales (Krywanczyk 2016).

Ferfolja y Stavrou (2015) señalan que una escuela desprovista de una política clara y específica en torno a la diversidad sexual limita que las(os) docentes respalden fácilmente el tratamiento de estos contenidos como un requisito institucional en lugar de ser una agenda personal. Para las autoras, las políticas genéricas de equidad o antidiscriminación presentes en las escuelas han sido poco claras respecto a esta realidad; en consecuencia, la falta de especificidad no ha motivado ni al profesorado temeroso ni a los(as) docentes progresistas a tratar estos temas. Se ve así que los vacíos en las políticas pueden ser un factor crítico en la perpetuación del ciclo de silenciamiento de la población LGBTIQ y la prolongación de la homofobia/transfobia en los entornos educativos (Ferfolja y Stavrou 2015).

Por su parte, se debe considerar que la formulación de una política enfocada en la diversidad sexual puede tener un efecto perjudicial si construye a los sujetos LGBTIQ bajo discursos de victimización (Ferfolja, 2013). En este punto resulta trascendental reconocer a docentes, estudiantes y representantes LGBTIQ como actores con capacidad de agencia a nivel cultural e histórico. Dentro de la complejidad que rodea el abordaje de la diversidad sexual en las escuelas “es importante destacar el papel agenciable de los profesores/as, como profesionales que resisten e intentan subvertir los discursos heteronormativos presentes en la escuela” (Catalán 2018, 74).

Sin duda alguna, vivir-se como docente no heterosexual dentro de la escuela y habitar los márgenes de lo esperado/deseado supone experimentar un modo particular de comprender la vida y la relación con los otros(as). Desde esta premisa pueden introducirse algunas interrogantes: ¿de qué manera la experiencia de los educadores(as) no heterosexuales contribuye a la construcción de una escuela nueva que reconoce la diversidad?, ¿cómo aporta la vivencia de las y los docentes homosexuales/lesbianas a la superación del orden heterosexista vigente? y finalmente ¿cómo el ser homosexual/lesbiana contribuye a la reflexión y resignificación del rol docente?

lo que pretendo es visibilizar, visibilizarme, visibilizarte y hacer notar que la función docente es la misma, independiente de la orientación y la identidad sexual que tengamos y que esa orientación e identidad en que nos definimos o transitamos nos ayuda a pensarnos como sujetos y a construir una relación única y compleja entre lo que somos como hombres y el rol que desempeñamos como maestros. (Patiño 2019, 33)

Las aproximaciones de este primer capítulo han situado al lector(a) en el contexto ecuatoriano y las problemáticas que enfrentan las sexualidades no normativas al interior de las escuelas. Por su parte, las investigaciones reseñadas han puesto de manifiesto el énfasis colocado en la experiencia de estudiantes LGBTIQ, así como en la medición de niveles de homofobia en docentes en ejercicio y en formación. La profundización en estos estudios ratificó la necesidad de incursionar en la experiencia de los educadores(as) no heterosexuales y el modo en que viven su ejercicio docente dentro de las escuelas, si bien en este campo la producción investigativa ha sido menor, algunos estudios abrieron la reflexión a las limitaciones y oportunidades visualizadas en estos actores.

Pese a que en este capítulo se han esbozado algunas categorías centrales a partir de las investigaciones referidas, es importante que nos detengamos en algunos conceptos antes de acercarnos a los relatos de los docentes. La complejidad de abordar y comprender el género y la matriz heteronormativa nos insta a mirar con mayor profundidad algunos planteamientos en torno a estos conceptos.





## Capítulo segundo

### El marco heteronormativo y sus expresiones en la escuela

El capítulo desarrollado a continuación profundiza en las categorías de sexo, género y heteronormatividad como elementos facilitadores para la comprensión y abordaje de la homosexualidad. La introducción de estos conceptos, así como el debate teórico inacabado de los mismos, abrirán una aproximación crítica al modo en que la escuela, y los discursos que en ella circulan, delimitan las posibilidades de ser y vivir de los docentes homosexuales.

Antes de ingresar a las reflexiones sobre estos conceptos, se ha visto conveniente iniciar el capítulo partiendo de la comprensión de *escuela* propuesta por la pedagogía crítica, de este modo, la escuela será vista como dispositivo que reproduce y legitima una cultura dominante en tanto posibilita, simultáneamente, actos de resistencia y subversión.

Es posible divisar la correspondencia que guardan los postulados de la pedagogía crítica con los análisis que desde el feminismo y la teoría queer se han introducido sobre el género y las diversidades sexuales. Los elementos de análisis proporcionados por estas teorías serán un aporte para analizar el currículo y los discursos posicionados en los libros de texto seleccionados, así también serán un recurso para reflexionar los relatos de los educadores.

#### 1. La escuela desde la pedagogía crítica

Profundizar en el análisis de la escuela desde la pedagogía crítica conlleva revelar el papel de esta institución en la vida política y cultural de los sujetos. Desde luego, las escuelas no son únicamente espacios instruccionales, sino también “arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación” (McLaren 1984, 256).

Reconocer a la escuela como aparato ideológico dentro del cual los individuos adquieren los códigos de un marco referencial determinado, devela el papel *no neutral* de la educación y su ilación con la construcción de determinadas formas de concebir la realidad (Benavides 2019). “La escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social” (McLaren 1984,

257), de allí que el conocimiento adquirido en este espacio no puede ser visto como algo objetivo; la forma en que está ordenado y estructurado, así como las prioridades y exclusiones que lo configuran, advierten su carácter social y su vínculo con determinadas relaciones de poder. Giroux (1990) señala que “el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado construido a través de un proceso selectivo” (32).

En tal sentido, el marco referencial imperante funciona dentro de las escuelas ordenando y legitimando determinadas formas de lenguaje, relaciones sociales y modos de pensamiento privilegiados (Giroux 1990). La cultura escolar hegemónica se afirma y actúa, por un lado, beneficiando a quienes pertenecen a los grupos dominantes, y por otro, descalificando las historias, experiencias y expectativas de los colectivos subordinados (Giroux 1990). En relación con estas reflexiones, McLaren introduce la necesidad de problematizar los conocimientos impartidos en la escuela y el modo en que éstos posicionan ciertos intereses de género, clase y etnia. Desde la pedagogía crítica se plantean las preguntas ¿a qué intereses responde el conocimiento aprendido en las escuelas? y ¿quiénes quedan excluidos como resultado?:

¿Por qué apreciamos el conocimiento científico por encima del conocimiento informal? [...] ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar los estereotipos acerca de las mujeres, las minorías y la gente en desventaja? [...] ¿Por qué aprendemos acerca de los grandes “hombres” en la historia y ocupamos menos tiempo aprendiendo acerca de las contribuciones de las mujeres y las minorías y de las luchas de la gente de las clases económicas más bajas? [...] ¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos en la sociedad? (McLaren 1984, 268)

Estas interrogantes ponen de manifiesto la intencionalidad que subyace en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la urgencia de abordar las relaciones de clase, etnia, género y poder que producen y legitiman el sentido y la experiencia de los actores educativos (Giroux 1990). En esta línea, se afirma el rol sustancial que tiene la escuela en la configuración de las subjetividades; en efecto, la ideología transmitida no sólo incide en cómo y qué se piensa, sino también en cómo y qué se siente y se desea. Al respecto McLaren (1990) señala que “la ideología está implicada en la producción y autogeneración de las subjetividades dentro de los dominios privado y público de la vida” (18).

Desde luego la escuela influye en el modo en que estudiantes y docentes construyen y perfilan su identidad. Al igual que en la familia, dentro de los entornos educativos se demarcan los roles, valores y expectativas que definen los modos de vida

esperados para los individuos; ello acentúa la importancia de abordar estas cuestiones dado los efectos que producen en la experiencia de vida de los sujetos y el aporte que representan para su opresión o liberación.

No obstante, a pesar de la trascendencia de estos temas, Giroux advierte que el lenguaje predominante sobre la instrucción escolar ha centrado su preocupación en los medios para alcanzar los conocimientos, provocando un obstáculo al examen crítico de los supuestos ideológicos que estructuran la cultura escolar.

[...] los intereses tradicionales de los educadores giran en torno al currículo formal y consiguientemente los problemas que se plantean suelen ser familiares: ¿qué temas van a ser tratados en clase? ¿qué formas de exposición se van a utilizar? ¿qué tipo de objetivos se piensan desarrollar? y, finalmente, ¿cómo podremos compaginar los objetivos con las correspondientes formas de evaluación? Por importantes que sean estas cuestiones, todas ellas se mueven en la superficie de la realidad. Falta aquí una consideración sobre la naturaleza y función del currículo oculto, es decir, sobre aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de la escuela. Los mensajes sexistas, racistas y especialmente clasistas que acechan tras el lenguaje de los objetivos y de la disciplina escolar son oportunamente ignorados. (Giroux 1990, 44)

Dado que las escuelas no son espacios neutrales, Giroux señala que las y los docentes no pueden adoptar una postura imparcial. Frente a las prácticas hegemónicas que con frecuencia someten al silencio a grupos subordinados nace la pregunta sobre cómo resistir a la cultura dominante y cómo reconstruir las identidades y experiencias de estudiantes y docentes. En este punto, el autor subraya la importancia de gestar una reflexión crítica que examine las rutinas, conocimientos y marcos de referencia que configuran la cultura escolar, así como las creencias y valores personales que motivan la acción de docentes y estudiantes. Igualmente, el análisis de estos elementos debe involucrar su problematización desde el diálogo con otras interpretaciones existentes. En la dinámica de las escuelas este examen puede partir del cuestionamiento a los intereses y motivaciones que subyacen en las elecciones o exclusiones efectuadas, ello involucra una conciencia sobre la necesidad de dudar de la legitimidad de ciertas prácticas que son perpetradas bajo la lógica del sentido común (Benavides 2019).

Desde la pedagogía crítica existe una apuesta por la transformación de las realidades injustas que se replican en los entornos educativos y en la sociedad; de este modo, las escuelas no son únicamente espacios de reproducción donde se impone la cultura y la ideología dominante, en su interior operan dinámicas complejas que, simultáneamente, producen elementos de resistencia contra los valores y presupuestos

hegemónicos. Para Giroux es fundamental que las escuelas sean examinadas como lugares de lucha y posibilidad puesto que los actores educativos no están inmersos plenamente en una lógica de opresión sin fisuras, existen circunstancias y tensiones dentro de las interacciones escolares que ofrecen la posibilidad de resistir (McLaren 1990).

En esta línea, es indispensable reconocer la agencia de los individuos y la influencia de sus trayectorias y experiencias personales como puntos de inflexión que habilitan posiciones de resistencia dentro de estos espacios. Para ejemplificar, el acercamiento de estudiantes y docentes a temáticas que atañen al género desde sus vivencias particulares puede aportar significativamente a los diálogos que se suscitan en la escuela; de este modo, así como algunos discursos refuerzan estereotipos y prácticas discriminatorias, otros tienen el potencial de convertirse en elementos de sensibilización, reflexión y cambio. En tal sentido, se afirma que en los procesos de autoconciencia iniciados por los sujetos reside la posibilidad de desafiar el orden.

La pedagogía crítica abre una lectura particular de la escuela y las dinámicas de poder y dominación que ahí acontecen, al interior de este entramado ¿Qué posibilidades de acción tienen los docentes homosexuales?

## **2. Aproximaciones al género**

El género constituye una de las principales formas de regulación de las relaciones, así como de organización de la sociedad. Según Bautista (2019) incluso antes de nacer, existe una apropiación social del cuerpo que se manifiesta en las expectativas impuestas a la trayectoria de vida de niñas y niños en función del sexo y género asignados; simbólicamente el color azul o rosa delinea una serie de significados y acontecimientos que configuran lo que es ser hombre y mujer ante la sociedad.

El género se consolida como un dispositivo que opera a través de clasificaciones, prescribiendo un régimen de verdad con implicaciones en la vida cotidiana de los individuos (Foucault 1988); en tal sentido, la dificultad de pensar un sujeto sin género revela el efecto de poder conseguido. La división entre los sexos aparece como algo propio de la naturaleza, inscrito en el orden de todas las cosas, hasta el punto de parecer inevitable (Bourdieu 2000). En este marco, cobra relevancia la filosofía sobre el género como práctica de deconstrucción de aquello que se presenta como natural al sentido común.

Dentro del orden social, la diferencia biológica de los cuerpos se muestra como la justificación natural de la distinción socialmente establecida entre los sexos. Bajo esta ideología no sólo se modelan las relaciones y diferencias entre hombres y mujeres, sino que uno de los sexos se erige como el parámetro de lo humano. Sobre la base de este parámetro, el sistema establece los derechos y responsabilidades, así como las limitaciones y privilegios diferenciados y desiguales en prejuicio del sexo dominado (Facio y Fries 2005).

A partir del género, entendido como el “conjunto de características, comportamientos, roles, funciones y valoraciones impuestas dicotómicamente a cada sexo a través de procesos de socialización, mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales” (Facio y Fries 2005, 14), el feminismo ha expuesto el carácter sociocultural de las identidades masculinas y femeninas, así como los aspectos ideológicos que legitiman los estereotipos sexistas y la subordinación de lo femenino frente a la valoración de un modelo de masculinidad hegemónica.

lo que se considera masculino o femenino no es esencial a la naturaleza humana, sino que es, sobre todo, el resultado de un aprendizaje social en el marco de una cultura y/o época histórica concretas, por lo que es susceptible de ser cuestionado y modificado. (Torres L. 2010, 19 )

Convertirse en hombre o mujer es, por lo tanto, el resultado de relaciones de género históricamente construidas y no producto de la anatomía o biología de los cuerpos. Bajo esta perspectiva hombres y mujeres se hallan aprisionados por el género aunque de manera diferenciada; las características, roles y expectativas dicotómicas que configuran el ideal de las identidades masculinas y femeninas no solo refuerzan su contraposición, sino que, paralelamente, consolidan la superioridad de lo masculino (Facio y Fries 2005).

Dentro de las reflexiones sobre el género, el pensamiento de Judith Butler marca un distanciamiento con las ideas aceptadas en torno a la división entre sexo y género. Sus planteamientos subrayan la necesidad de, por un lado, desnaturalizar y desencializar aquello que aparece como una realidad dada, y por otro, romper con los binarismos desde los que se piensa y clasifica a los sujetos. Una de las críticas planteada por la autora se orienta a la teoría que sostiene que el sexo es natural en tanto el género constituye una construcción social. Para Butler el «sexo» también es parte de un aparato cultural que asegura el marco binario del género (masculino/femenino) al situar la dualidad del sexo en el campo prediscursivo (en lo aparentemente natural).

Siguiendo esta línea, la autora cuestiona la construcción binaria de los géneros argumentando que “aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que ponerse en duda), no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo solo dos” (Butler 1999, 54). En efecto, si el género supone una construcción cultural independiente de las diferencias biológicas ¿qué justificaría que la identidad de género sea igualmente binaria? En respuesta a este cuestionamiento, Butler (1999) identifica la “hipótesis de un sistema binario de géneros [que] sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (54).

En consecuencia, la división sexo/género reproduce la lógica binaria que admite únicamente los géneros masculino y femenino; esta dicotomía presupone, a su vez, la heterosexualidad como sexualidad normativa. La concepción de un “sexo natural” organizado exclusivamente en base a dos alternativas opuestas y complementarias, perpetúa la heteronormatividad; bajo este modelo se imponen únicamente dos opciones a los cuerpos: ser mujer o ser hombre, asumir un comportamiento femenino o masculino y desear solo al sexo opuesto (La Greca 2019). En este marco, donde las opciones binarias excluyen un campo de posibilidades, las prácticas sexuales no normativas ponen en cuestionamiento la estabilidad del género e introducen la pregunta sobre el significado de ser mujer y ser hombre.

En un régimen donde el género demarca los límites y fronteras en los que se inscribe la subjetividad y las posibilidades de *ser* de los individuos, poner en tela de juicio su estructura supone, además de la pérdida del lugar que se ocupa en el género, la deconstrucción de la identidad misma de los sujetos (Butler 1999). Dentro del umbral de posibilidades instituido por el género, los cuerpos y subjetividades que se ajustan a sus mandatos experimentan una correspondencia con las expectativas y deseos socialmente validados, en tanto que, quienes habitan los márgenes, se ven sometidos a la incertidumbre y angustia que produce no encajar en el sistema.

El género constituye un maquillaje cultural que delimita la posición que cada individuo debe ocupar dentro del orden social, su marca perfila significativamente la identidad personal tomando como punto de partida el distanciamiento u oposición de aquello que se espera no ser. El género ordena y delimita las fronteras de lo correctamente aceptado para cada sujeto; en este marco, vivenciar lo incierto, así como el miedo y ansiedad que se experimenta frente al hecho de «volverse gays» o “a no saber quién terminará siendo uno si se acuesta con alguien ostensiblemente del «mismo» género”

(Butler 1999, 12) hace visible el modo en que éste ha atravesado lo más profundo de la subjetividad de los individuos, a tal punto que, estar fuera de sus marcos significa la desintegración de toda su identidad.

Las implicaciones del género en la vida de los individuos acentúan la importancia de su abordaje dentro de los entornos educativos. La escuela, además de ser un espacio de socialización fundamental, es también una arena de producción de sentido y subjetividades, donde niñas, niños y adolescentes construyen su identidad sexuada; así, la escuela se concibe como “un lugar de producción y reproducción social, donde se regulan comportamientos, se modelan cuerpos y se constituyen subjetividades” (Teisserenc 2016, 49). Trasladar el género a las reflexiones de la escuela conlleva el desafío de entrar en diálogo permanente con la multiplicidad de discursos y aproximaciones que lo rodean, así como el reconocimiento de los aspectos que forman parte de la historia de vida de cada persona; en consecuencia, dado que puede ser abordado desde diversas interpretaciones, es una tarea ineludible asumir una postura frente al mismo.

### **3. La heterosexualidad como matriz de inteligibilidad**

Una aproximación a la vida cotidiana de los sujetos revela la prevalencia de una mirada simplificadora en torno a la identidad sexual. Según Sedgwick (1998) alrededor de la sexualidad existe un reduccionismo conceptual que intenta comprender su totalidad a partir de un cálculo binarizado; a tal efecto, el conjunto de elementos y dimensiones complejas que la integran se ven restringidos a la interpretación de categorías contrapuestas (hombre / mujer, masculino / femenino, heterosexual / homosexual) que excluyen la multiplicidad de posibilidades intermedias que residen entre los extremos.

Sumidos en este esquema dicotómico, los intercambios habituales se perciben cargados de una serie de presuposiciones en torno a la sexualidad de una persona; ciertamente, se asume que todo individuo experimenta una correspondencia entre su sexo biológico, su asignación de género (masculina o femenina) y los rasgos de personalidad o apariencia asociados a su sexo y género respectivamente. A esto, se suman los presupuestos en torno a la pareja esperada para el mismo, de la cual también se anticipa esta alineación, así como su pertenencia al sexo y género opuesto.

Desde este marco se crea una «verdad» sobre el sexo desde la cual se producen y configuran ciertas *identidades* como *coherentes* bajo las reglas dominantes del género

(Butler 1999). Así, la fórmula desde la cual se vuelve inteligible una persona se traduce de la siguiente manera: un sujeto que nace con *pene* se espera que se identifique con lo *masculino* y con aquellos rasgos “congruentes” con su sexo y género, asimismo se impone como expectativa que su pareja sea del sexo y género opuesto; por su parte, un sujeto que nace con *vagina* se espera que se asuma con lo *femenino* y se identifique con los rasgos de personalidad establecidos para su sexo y género, de igual manera se presupone un deseo heterosexual. A la fórmula descrita se adhiere la noción de la orientación sexual como un hecho inmutable a lo largo de la vida, la misma es presentada con frecuencia, como una variable constante, ajena a cambios o modificaciones.

Presuponemos que cada uno «tiene una sexualidad», por ejemplo y, de manera similar, que ésta está relacionada con el sentido de identidad global de la persona; que la expresión erótica más característica de cada persona irá dirigida a otra persona y que no será autoerótica; que si es panerótica, irá dirigida a un solo compañero o a un solo tipo a la vez; que esta orientación no cambiará con el paso del tiempo. (Sedgwick 2002, 37)

El discurso heteronormativo expuesto hasta el momento se instituye como dominante y se instaura en los sujetos a través de los procesos de socialización que acontecen principalmente en la familia y escuela. Es en estas dinámicas de aprehensión del mundo donde el sentido hegemónico del mismo se filtra en el “sentido común” (McLaren 1984). Al interior de este proceso, la heterosexualidad se posiciona como la única forma *coherente* de experimentar el deseo.

La matriz heteronormativa — por medio de actos performativos — se inscribe y ratifica en los cuerpos a través de los modelos de masculinidad y feminidad dominantes.

Los ideales contruidos en torno al hecho de ser hombre o mujer materializados en el cuerpo y en la forma de concebir y actuar en la realidad, son producto de la repetición de actos naturalizados por el discurso hegemónico que termina provocando los cuerpos y consciencias que necesita para su reproducción. A través de la heterosexualidad impuesta/obligatoria se lleva a cabo la vigilancia de los sujetos, de este modo, para ser aceptado, cada cuerpo debe ajustarse a una serie de roles y configuraciones basadas en el principio de complementariedad.

La heterosexualidad es entendida como un sistema de organización social que tiene por fin la regulación del deseo erótico hacia relaciones monogámicas (base para la familia nuclear moderna) [...] Aquella regulación se concentra en la obligatoriedad de relaciones sociales entre hombres y mujeres, bajo el fundamento de la diferencia y complementariedad sexual y se ampara estatal e institucionalmente. (Echagüe y Barrientos 2018, 6-7)



Para Wittig (Wittig 2006 [1992]) referirse a la “heterosexualidad obligatoria” resulta redundante en la medida en que ésta no aparece como una opción dentro de un espectro amplio de posibilidades, sino que es la única forma válida y permitida de experimentar el deseo. Este privilegio no sólo hace que se la conciba como la orientación sexual “natural”, sino que también sea proyectada como un logro ideal o moral (Warner y Berlant 2002). De este modo, la heterosexualidad se erige como un régimen de verdad a partir del cual se clasifica e impone jerarquías, negando toda posibilidad de existencia a las subjetividades y cuerpos que no responden a sus imposiciones (Butler 1999; Wittig 1992; Catalán 2018).

Bajo la división entre lo “normal-natural” y lo “anormal-antinatural” que provoca la asimilación de la heterosexualidad como única expresión del deseo, se comprende la exclusión e invisibilización de aquello que rompe el orden. En esta línea, los silencios que integran la práctica discursiva, así como la ignorancia intencionada que persiste alrededor de las diversidades sexuales, forman parte del mandato heteronormativo desde el cual no solo se habla poco de éstas, sino que la producción de discursos que prevalece genera su anulación o asimilación con ideas vinculadas a la perversión, pecado, desviación, trastorno, patología (Bautista 2019).

Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿qué se habla de las diversidades sexuales? ¿quiénes lo hacen? ¿desde qué lugares y puntos de vista se habla? Un acercamiento a estas interrogantes permite identificar, por un lado, las narrativas vinculadas al rechazo y descalificación, así como los discursos de incitación a su reconocimiento en las distintas esferas de la sociedad (Foucault 1991).

La escuela como institución que disciplina y norma a los actores educativos bajo los lineamientos heteronormativos, pone al servicio de su vigilancia diversos métodos pedagógicos (Bautista 2019). Como aparato ideológico promueve las representaciones de lo femenino y masculino acorde con la matriz heteronormativa a través de los contenidos explícitos y omisiones que integran el currículo oficial, así como a través del currículo oculto.

Las instituciones educativas regulan la sexualidad de estudiantes, docentes y representantes a través de la imposición de la heterosexualidad como el modelo desde el cual se vuelven legibles los sujetos dentro del espacio escolar (Echagüe y Barrientos 2018; Bautista 2019). De este modo, “[s]e debe procurar que el cuerpo muestre y diga lo que se es, evitando ambigüedades que transgredan la norma” (Bautista 2019, 188), pues cualquier signo de divergencia alertará al sistema siempre vigilante.

Es un hecho que la escuela educa no solo desde el contenido y la palabra enunciada, también lo hace desde los silencios; en esta línea, el silencio en el que permanecen las diversidades sexo-genéricas dentro de los espacios educativos reafirma el discurso hegemónico:

El silencio no es sólo una forma de invisibilización de las violencias, sino una forma de mantener el orden institucional. Es la producción misma de mecanismos que buscan dejar claro que ciertas cosas no son aceptables en la escuela y que, por el contrario, la violencia física y verbal (...) es tolerada. (Catalán 2017)

Los mecanismos de exclusión e invisibilización de las diversidades sexo-genéricas dentro de las escuelas son múltiples y guardan relación con la historia de vida de los individuos, así como con la cultura escolar propia de cada centro. No puede negarse la difusión que ha ganado el discurso de aceptación y apertura hacia la diversidad sexual dentro de la arena educativa, sin embargo, los avances a nivel discursivo deben ser analizados a la luz de la práctica, donde aún prevalecen concepciones que desconocen la legitimidad de las sexualidades divergentes.

No cabe duda de que, en la actualidad, la heteronormatividad continúa permeando la autoconcepción de los sujetos y la forma de concebir las relaciones sociales; en tal sentido, todavía guarda vigencia lo señalado por Butler hace más de dos décadas:

La matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género. En este contexto, «consecuencia» es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad. En realidad, precisamente porque algunos tipos de «identidades de género» no se adaptan a esas reglas de inteligibilidad cultural, dichas identidades se manifiestan únicamente como defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas desde el interior de ese campo. No obstante, su insistencia y proliferación otorgan grandes oportunidades para mostrar los límites y los propósitos reguladores de ese campo de inteligibilidad y, por tanto, para revelar – dentro de los límites mismos de esa matriz de inteligibilidad- otras matrices diferentes y subversivas de orden de género. (Butler 1999, 72-3)

En un esfuerzo por sintetizar lo expuesto por Butler puede decirse que, es dentro del marco heteronormativo donde proliferan las lecturas que clasifican como ilegítimas las expresiones de identidad y orientación sexual diversas. Como subrayan Echagüe y Barrientos (2018) es en la capacidad de la heterosexualidad de establecerse como "natural o legítima" donde se detecta la aversión. Partiendo de este antecedente, se vuelve necesario trabajar no solo en la erradicación de la homofobia dentro de los espacios

escolares, sino iniciar, a su vez, un proceso que ponga en discusión la heterosexualidad como sistema de regulación del deseo. En esta iniciativa la escuela adquiere un rol trascendental capaz de gestar la modificación paulatina de estas concepciones.

#### **4. Heteronormatividad y textos escolares**

¿Cómo se posiciona el/la docente frente a las construcciones del género? ¿Qué elementos tiene a su disposición para reproducir o modificar los patrones heteronormativos dominantes? En línea con estas preguntas, uno de los elementos a ser analizado es el currículo y el modo en que éste legitima ciertas representaciones de la realidad, la identidad propia y la de otros (Covacevich y Quintela-Dávila 2014).

El currículo y los textos escolares son dispositivos que construyen y legitiman determinadas formas de interpretar la realidad, en efecto, “incorporan siempre un conjunto de presupuestos acerca del mundo [...] y un conjunto de intereses” (Giroux 1990, 43). Como instrumentos homogeneizadores “tienen una importante influencia en la creación de consenso cultural, porque junto con el contenido y la didáctica propia de cada asignatura, también sugieren algunas maneras de interpretar la realidad por sobre otras” (Covacevich y Quintela-Dávila 2014, 3).

Las aproximaciones de Giroux, Covacevich y Quintela-Dávila desmantelan la aparente objetividad y neutralidad que subyace al currículo y sus contenidos, podemos preguntarnos ¿Qué relación establece el/la docente con los conocimientos seleccionados de manera intencionada dentro del currículo? ¿tienen los educadores y educadoras la capacidad para develar los intereses ocultos del currículo? ¿es posible una mirada crítica a la forma en que el currículo construye el género y posiciona la heterosexualidad como única expresión del deseo? Las respuestas a estas interrogantes no son sencillas y demandan la comprensión de la complejidad del género y la matriz heteronormativa.

En primer lugar, es preciso subrayar el rol agenciado del docente dentro del espacio escolar, en consecuencia, resultaría simplificador concebir al docente como un técnico que replica únicamente lo planteado en el currículo; no obstante, sería igualmente limitado pensar que el currículo no ejerce ningún mandato sobre el/la docente y asumir que éste/a lo cuestiona asiduamente.

Por su parte las respuestas a estas preguntas encuentran un mayor grado de complejidad cuando se refieren a la problemática del género y el cuestionamiento de la heterosexualidad como única forma de experimentar las relaciones sexoafectivas, ¿es

posible formular un posicionamiento crítico frente a los valores heteronormativos que reproduce el currículo cuando no se ha llegado a una consciencia sobre su contingencia? En este punto pareciera que la experiencia de los docentes homosexuales y el vivirse en los límites del género puede gestar en ellos una actitud crítica frente a los discursos que circulan en la escuela.

Podemos decir que el currículo moldea la subjetividad del propio docente y al neutralizar su componente crítico limita, a su vez, su capacidad para cuestionar el contenido que imparte, o por el contrario, la presencia de una consciencia crítica cuestionadora puede ver limitada su capacidad de agencia a causa del miedo latente a las reacciones de otros/as. De este modo, el currículo establece una relación de poder con el/la docente en la medida en que condiciona su margen de actuación. En el caso de los docentes homosexuales, e incluso de los docentes heterosexuales interesados en abordar temáticas referidas a las diversidades sexuales, el currículo y el discurso heteronormativo que legitima restringe la acción de estos actores.

[el ejercicio del poder] es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. (Foucault 1988, 15)

El currículo como expresión de la cultura dominante ha limitado y ha “vuelto menos probable” el que pueda hablarse de las sexualidades no normativas dentro de las escuelas, de este modo, el/la docente no ha encontrado en este instrumento un respaldo para trabajar estas temáticas a pesar de las intenciones manifestadas.

Las construcciones del género y la imposición de la heterosexualidad como la “verdad del sexo” no han sido abordadas desde un análisis crítico y exhaustivo dentro de las escuelas. De este modo, los textos escolares se han convertido en herramientas que transmiten discursos y valores que reafirman lógicas de exclusión y discriminación en lo que refiere a las diversidades sexuales.

Partiendo de esta premisa, a continuación se expone una aproximación a los libros del estudiante correspondientes a las asignaturas de Ciencias Naturales y Biología; para la selección de los textos se consideró la presencia de contenidos asociados a la sexualidad, de este modo, el análisis realizado se centró únicamente en los libros que trabajan dicho contenido y en las unidades referidas a esta temática. Los textos que

formaron parte del análisis corresponden a quinto, séptimo y décimo año de Educación General Básica (EGB) y tercero de Bachillerato, estos recursos se encuentran compartidos en la página del Ministerio de Educación y son de libre acceso.

Una revisión de los contenidos sobre sexualidad presente en los textos de quinto y séptimo año de EGB deja entrever la prevalencia de una aproximación biologicista centrada principalmente en la anatomía y fisiología de los genitales. En línea con este enfoque, la división de los sexos, afirmada en los contenidos e imágenes, posiciona únicamente dos alternativas de existencia y materialización del sexo y el género; ello deja en el silencio a la intersexualidad y a las otras identidades de género no binarias.

Por su parte, previo a los ajustes curriculares realizados por el Ministerio de Educación frente a la emergencia sanitaria causada por el SARS-CoV-2, los textos de quinto y séptimo año ilustraban los cambios físicos producidos en la pubertad a partir de una división estereotipada de colores. El color rosa enmarcaba los cambios acontecidos en las mujeres y el color celeste refería los cambios experimentados por los varones. La supresión del uso de colores vinculados a elementos sexistas en los textos actuales puede interpretarse como un avance en materia de coeducación, sin embargo, la ausencia de contenido asociado a un análisis crítico de los roles y estereotipos de género cuestiona la trascendencia de estos cambios más allá de los ajustes realizados a nivel de forma.

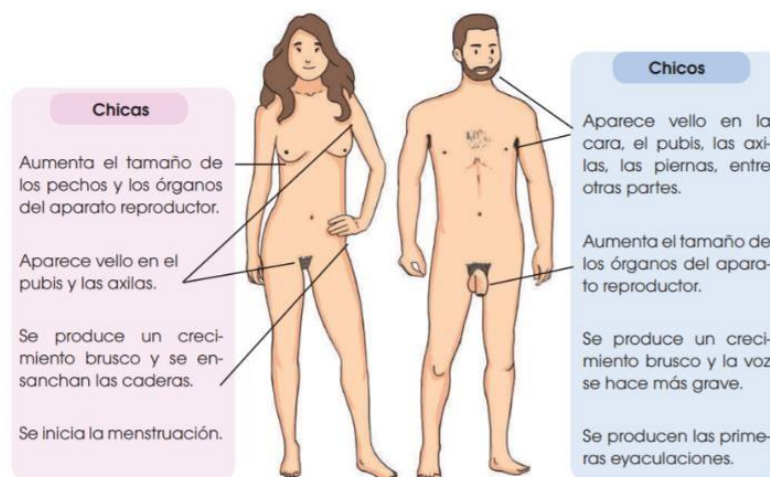


Figura 1. Descripción de los cambios físicos en la pubertad. Imagen del texto escolar de Ciencias Naturales de 7mo de EGB, 2018b.



Figura 2. Descripción de los cambios físicos en la pubertad. Imagen del texto escolar de Ciencias Naturales de 7mo de EGB, 2020a.

En cuanto a las figuras que acompañan la descripción textual, se observa que los cuerpos guardan relación con características vinculadas a la construcción legítima de la feminidad y masculinidad. El largo del cabello, un elemento cultural, es presentado dentro del discurso como parte de la anatomía que demarca el cuerpo masculino (cabello corto) y el cuerpo femenino (cabello largo). Asimismo, la postura y forma de presentar el cuerpo en el espacio, connota en el caso de la mujer, una puesta en escena femenina (el brazo en la cintura y el acomodo de ésta, la sonrisa que se distingue en su rostro), en tanto el cuerpo del hombre aparenta mayor rudeza y seriedad.

En lo referente a la descripción de los aparatos reproductores, el contenido se detiene en los órganos que no guardan relación con el placer, en el caso del aparato reproductor femenino (nombre empleado en el texto) se detallan las siguientes partes: vagina, útero, ovario y trompas de Falopio, omitiéndose el órgano vinculado al placer de los cuerpos de las mujeres (clítoris). Del mismo modo, al mencionar el órgano reproductor masculino, el placer sexual también es suprimido, priorizándose la función reproductora.

En cuanto a los textos de Ciencias Naturales de 10 EGB y de Biología de tercero de Bachillerato existe la intención de introducir un enfoque integral de la sexualidad; el contenido subraya la idea de que las relaciones sexuales no tienen como único fin la reproducción.

La sexualidad hace referencia a las características físicas y psicológicas, propias de cada sexo; al comportamiento relacionado con la atracción entre dos personas; y a las relaciones sexuales.

La sexualidad está presente durante toda la vida del ser humano; sin embargo, se manifiesta principalmente a partir de la pubertad. En las personas, las relaciones sexuales no tienen como único fin la reproducción, ya que en ellas intervienen una serie de factores

psíquicos y emocionales que complementan a los puramente biológicos. Estas son una forma de comunicación entre dos personas que expresan sus sentimientos.

La relación sexual no es únicamente el coito; el cariño y la ternura son también necesarios para disfrutar de este, de una forma más completa. Además, son imprescindibles el acuerdo, la complicidad y el respeto mutuo, ya que nunca puede llevarse a cabo una acción en contra de la voluntad de la otra persona. (EC Ministerio de Educación 2020b, 153)

La definición expuesta en el texto posiciona un discurso que difiere del enfoque reproductor aproximando al lector(a) a otras dimensiones que componen la sexualidad, sin embargo, a pesar de este esfuerzo, la definición y contenido desarrollado posteriormente (enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente, planificación familiar, técnicas de reproducción asistida) omiten una reflexión crítica sobre otros elementos constitutivos de la sexualidad como: identidades y roles de género, orientación sexual (abordada de manera superficial), placer, erotismo. Asimismo, no se complejiza la definición de la sexualidad desde su interacción con otros factores sociales, culturales, políticos e históricos.

En cuanto a las imágenes que acompañan los contenidos desarrollados en estos textos se distingue la reproducción del relato heterosexual. Aunque no se profundiza en el deseo como componente de la sexualidad, el contenido y las imágenes refuerzan como deseo legítimo aquel que surge entre los sexos opuestos, de este modo, se experimenta una incitación hacia el deseo heterosexual, invisibilizando otras formas de experimentar las relaciones afectivas.



Figura 3. Fotografía que acompaña la descripción de salud reproductiva. Imagen del texto escolar de Biología de Tercero de Bachillerato, 2020b.



Figura 4. Fotografía que acompaña la descripción de salud reproductiva. Imagen del texto escolar de Biología de Tercero de Bachillerato, 2020b.

La orientación sexual no es un tema abordado en los textos de Ciencias Naturales de EGB y dentro de los textos de biología de Bachillerato, únicamente el texto de tercero hace una mención a la homosexualidad. Esta ausencia de contenido forma parte de los silencios que persisten en el currículo en torno a la diversidad sexual.

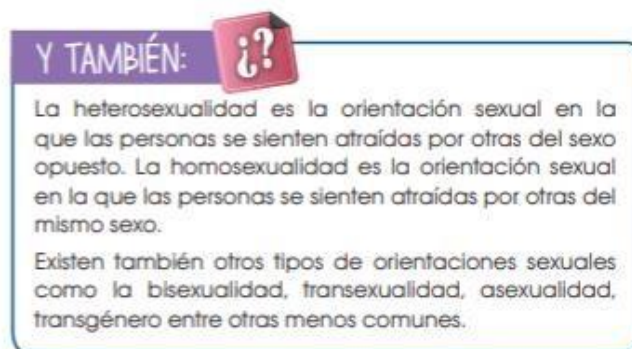


Figura 5. Recuadro integrado en el desarrollo del tema de sexualidad. Imagen del texto escolar de Biología de Tercero de Bachillerato, 2020b.

El recuadro parece mostrar un “dato curioso” que integra, de manera aparente, la diversidad sexual del ser humano; sin embargo, no se detiene en esclarecer el significado de los términos que enuncia, por el contrario, superpone la orientación sexual con la identidad de género volviendo ininteligible el contenido.

Desde estas aproximaciones a los textos escolares se devela la reproducción de una matriz heteronormativa que además de negar otras formas de vivir el deseo y las relaciones afectivas, restringe la posibilidad de confrontar los roles y estereotipos de género que continúan privando de derechos a hombres y mujeres dentro de los entornos educativos y sociales. En este panorama, el *discurso inclusivo*, manifestado y ratificado



en las escuelas, no termina de concretarse en la práctica cuando se trata de las diversidades sexo-genéricas.

En este punto cabe preguntarse ¿cómo reformular las exclusiones que promueve el currículo con el fin de que “quienes se alejan de la norma no estén condenados a una muerte en vida”? (Butler 1992, 24). En efecto, resulta necesario interpelar el currículo y analizar en qué medida los contenidos que actualmente se abordan en torno a la sexualidad contribuyen a la construcción de una convivencia humana basada en el respeto a la diversidad y si estos contenidos aportan a la comprensión de los efectos que tiene la construcción social de los géneros en como vemos y sentimos la realidad (Facio & Fries, 2005). Por otro lado, la introducción de estas temáticas invita a profundizar en las nociones que tienen las y los docentes en torno al género, el modo en que lo experimentan en su esfera privada y los efectos de sus visiones dentro del espacio educativo.



## Capítulo tercero

### Las voces de los docentes homosexuales: su experiencia en la escuela

El capítulo presentado a continuación expone los aspectos medulares de la investigación tomando como referencia los relatos compartidos por los educadores que formaron parte del estudio. Partiendo del enfoque cualitativo, el desarrollo de este apartado recupera los testimonios de los docentes homosexual y construye el análisis a partir de la interpretación que realizan sobre su experiencia, de este modo, la reflexión se teje desde el diálogo entre sus vivencias y las categorías centrales que han sido expuestas en los capítulos precedentes (sexo, género, heteronormatividad).

Este capítulo nos invita a reconocer la existencia de los docentes homosexuales en la escuela y a posicionar su voz como sujetos que interpelan la realidad educativa y los mandatos que en ella se reproducen. En este sentido, la aproximación a sus testimonios nos insta, por un lado, a identificar las opresiones en las que están sumergidos, y por otro, reconocer su capacidad de agencia.

#### 1. Marco metodológico

La tesis desarrollada se sitúa bajo el paradigma interpretativo de investigación, desde este marco de referencia se comprende la realidad como un hecho dinámico e indeterminado que se crea constantemente y que trasciende lo observable (Pérez, 1994). La realidad se concibe como un hecho construido a partir de las interpretaciones y significados que producen los sujetos en un contexto histórico concreto, de este modo, la comprensión y análisis de la realidad estará sujeta a las formas de pensar, sentir y actuar propias de los individuos (Guardián, 2007).

En línea con estos presupuestos, las percepciones, significados e interpretaciones producidas se convierten en elementos centrales (Guardián, 2007), en efecto las investigaciones enmarcadas en este paradigma tienen como propósito comprender la realidad a partir de la profundización en los sentidos, significados, motivaciones e intereses de los sujetos (Sánchez 2013).

En esta sintonía, se reconoce, a su vez, la incidencia que tiene en la investigación los valores e intereses de quien investiga, así como el contexto social y cultural en el que

se sitúa (Sabariego 2009), de este modo, la objetividad se logra a través del acceso a los presupuestos que guían al investigador(a) durante su estudio. Por su parte, el fundamento epistemológico de este paradigma contempla una relación dialógica entre el investigador/a y su objeto/sujeto de estudio, ello sugiere una relación de igualdad donde ambas partes guardan influencia mutua a lo largo de la investigación.

Los estudios hermenéuticos sobre la escuela conciben la realidad educativa como el resultado de las interpretaciones subjetivas de los actores que interactúan en esta arena; desde este sentido resulta fundamental comprender a profundidad sus subjetividades en la medida en que ello posibilita el acceso al simbolismo que configura una realidad educativa concreta (Sánchez 2013). En el caso de esta investigación el acercamiento a las narrativas de los docentes homosexuales ha permitido una aproximación a la realidad educativa y a los discursos y silencios que se tejen sobre la diversidad sexual en estos espacios.

Los principios del paradigma interpretativo guardan correspondencia con las aproximaciones teóricas desarrolladas en los primeros capítulos de este trabajo. La entrada feminista, así como las reflexiones derivadas de la teoría crítica de la educación han aportado al análisis de la experiencia de los docentes homosexuales en los entornos escolares; el marco de referencia proporcionado por ambas teorías ha habilitado un punto de partida para visualizar los límites del género, las contradicciones y la capacidad de acomodo o agencia de los docentes homosexuales dentro de la escuela.

En coherencia con estos precedentes el enfoque metodológico que ha guiado esta investigación es el enfoque fenomenológico, el mismo “se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto [...] el objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno al fenómeno” (Fuster 2019, 202).

Desde este marco se buscó la comprensión de los significados e interpretaciones realizadas por los docentes homosexuales alrededor de su experiencia dentro de las escuelas. La recuperación de los significados atribuidos por los docentes a sus vivencias encontró riqueza en las descripciones y narraciones compartidas por estos sujetos.

### **1.1. Muestra de la investigación**

La selección de informantes contempló inicialmente los siguientes criterios:

1. Docentes autoidentificados con una de las siguientes categorías: homosexual, gay, lesbiana.
2. Tener más de un año de experiencia laboral en instituciones educativas del Ecuador como docente de aula.
3. Haber trabajado o estar trabajando como docente de aula en escuelas o colegios públicos o privados, laicos o religiosos.
4. Ser o haber sido docente de aula de alguno de los siguientes niveles de enseñanza escolar: inicial, preparatoria, básica elemental, básica media, básica superior, bachillerato.

El contacto con los primeros docentes fue posible gracias a la mediación de personas de mi círculo cercano que tenían una relación de amistad con dos educadores homosexuales. Una vez que los docentes expresaron su voluntad de participar en la investigación se realizó un primer acercamiento telefónico donde se compartieron los objetivos de la investigación y la motivación e interés de la investigadora por aproximarse a la experiencia de los docentes homosexuales dentro de las escuelas. En este primer diálogo se ratificó el carácter confidencial de los testimonios y la libertad de suspender la participación en cualquier momento de la investigación. Durante estas conversaciones iniciales los docentes mostraron apertura a dialogar sobre el tema en espacios de entrevistas, de este modo, se acordó con cada docente fechas y horarios para llevar a cabo las entrevistas a profundidad. Debido al contexto de pandemia, los encuentros con los docentes fueron pautados de manera virtual haciendo uso de la plataforma de videoconferencias Zoom.

A partir del contacto con los dos primeros docentes fue posible contactar a un tercer educador cuyo testimonio es parte de la muestra de este estudio. A pesar de que fueron proporcionados los contactos de dos docentes adicionales, uno de ellos no se vio interesado en la investigación y el otro educador manifestó dificultades para llevar a cabo la entrevista a través de Zoom, en este caso particular se acordó llevar la entrevista por medio de notas de voz de WhatsApp, sin embargo, el educador no dio respuesta al primer audio compartido para iniciar la entrevista desde esta herramienta. De manera paralela, se realizó una publicación en redes sociales (Anexo 1) para abrir la convocatoria a docentes que se vieran interesados(as) en ser parte de la investigación y de este modo ampliar la muestra del estudio; la publicación fue posteada en varios grupos de Facebook con afluencia de educadores y educadoras, sin embargo, la estrategia implementada no

tuvo la acogida esperada y no fue posible motivar la participación de ningún educador o educadora a través de este medio.

La muestra lograda en esta investigación se encuentra conformada por tres docentes homosexuales, pese a que la investigación contempló la participación de docentes lesbianas, no fue posible acceder a su experiencia. Cada una de las entrevistas realizadas tuvo una duración aproximada de una hora y media, en ellas se profundizó en aspectos previamente contemplados en el guion de entrevistas (Anexo 2).

## **1.2. Técnicas de recolección de información**

La técnica de investigación considerada en este estudio fue la entrevista. A partir de la aplicación de entrevistas en profundidad fue posible ahondar en la experiencia de los docentes homosexuales en la escuela. Se planteó una entrevista conversacional donde la experiencia de los docentes fue tejiendo el diálogo, de este modo se logró un punto de confianza que habilitó la recuperación de sus percepciones y sentires desde una mirada retrospectiva y situada también en el presente.

## **1.3. Análisis de la información recolectada**

El proceso de análisis de la información contempló las siguientes acciones:

1. Transcripción de las entrevistas.
2. Codificación abierta de las transcripciones en el software de análisis cualitativo Nvivo tomando como punto de partida las narrativas proporcionadas por los docentes.
3. Escritura de notas y elaboración de diagramas a partir de las categorías emergentes.
4. Construcción de las interpretaciones y análisis a partir de los relatos compartidos por los docentes considerando paralelamente los objetivos planteados en la investigación.

## **1.4. Los participantes**

Con el fin de mantener en el anonimato las identidades de las y los docentes del estudio los nombres reseñados a continuación han sido modificados, de este modo no se han considerado los nombres originales de los educadores de la muestra.

- **Sebastián:** Sebastián tiene 33 años, tiene una licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Filosofía y Teología. Empezó su trayectoria docente en un voluntariado, actualmente es profesor de Filosofía en un colegio particular religioso.
- **José:** José tiene 40 años, su carrera docente inició hace 6 años. En la actualidad se encuentra cursando una licenciatura en Educación, siempre le ha gustado la matemática y disfruta enseñar esta asignatura en la institución donde trabaja.
- **Tomás:** Tomás tiene 32 años y es licenciado en Química, cuenta con una especialización superior en TICs y ha culminado recientemente un máster en su rama de estudio. Lleva seis años de trayectoria docente. Ha dictado clases de materias referentes a: matemática, física, química y biología.

Tabla 1  
**Datos descriptivos de los educadores entrevistados**

Participante	Edad	Orientación sexual	Asignatura	Años de trayectoria docente	Tipo de institución
Sebastián	32	Homosexual	Profesor de Filosofía	12 años	Particular
José	40	Homosexual	Profesor de Matemática	6 años	Particular
Tomás	32	Homosexual	Profesor de Biología	6 años	Particular

Fuente y elaboración propias

## 2. Análisis de resultados

*Debo confesar la dificultad que he tenido para concretar la escritura de este apartado sobre todo porque desde que inicié este proceso de reflexión sentí el anhelo de algo singular para estas líneas, algo que me acercara y conectara lo más posible a los relatos de los docentes que amablemente compartieron su experiencia conmigo.*

La sección compartida recoge el análisis de los relatos de los educadores que formaron parte del estudio. Los análisis expuestos no tienen como finalidad establecer patrones generalizables al conjunto de docentes homosexuales del sistema educativo ecuatoriano, por el contrario, buscan recuperar las singularidades con las que cada *sujeto-educador* se ha experimentado dentro del espacio escolar. No obstante, a pesar de la mirada centrada en cada sujeto, es posible identificar puntos de encuentro en las vivencias singulares.

Documentar la experiencia de los docentes homosexuales se vuelve una tarea éticamente necesaria que invita a reflexionar los discursos y relaciones que se motivan dentro de los espacios educativos. Las narrativas de estos actores revelan una escuela excluyente que no representa un lugar de acogida para las sexualidades no normativas; dentro de este contexto podemos preguntarnos ¿a qué tipo de experiencia escolar están condenados los sujetos que transitan por la escuela siendo sexualmente diversos? ¿a qué mecanismos son sometidos? ¿qué efectos tiene esta experiencia en su relacionamiento con los otros/otras? Al detenernos en estas interrogantes se afirma el modo diferenciado en que los sujetos heterosexuales y no heterosexuales experimentan su paso por los establecimientos educativos, entonces ¿de qué modo las escuelas contribuirán a la comprensión y reconocimiento de quienes se identifiquen como diferentes? ¿cómo la escuela acompañará su proyecto de vida? ¿está este grupo condicionado a un tipo de existencia incierta y angustiante?

Son varias las preguntas a ser planteadas a la escuela y a los actores educativos que en ella intervienen, sobre todo si se reconoce el riesgo que pueden representar estos espacios para quienes experimentan esta diferencia. Al respecto, resulta relevante detenerse en los datos sobre suicidio en adolescentes compartido por el INEC (2020), según las cifras publicadas en 2019 y 2020 el suicidio fue el primer motivo de muerte en adolescentes de 12 a 17 años (135 suicidios en adolescentes en 2020), entre las causas reseñadas se menciona la ansiedad generada debido a su identidad sexual y el rechazo. Estas estadísticas revelan la importancia de exigir mayores esfuerzos por abordar estos temas en los entornos educativos, en la medida en que más allá de las concepciones conservadoras vigentes se encuentran en riesgo las vidas de estos sujetos.

### **2.1. El bullicio interno: el proceso de asimilar la diversidad**

Para Foucault la familia, la escuela y otras instituciones como la iglesia se erigen como dispositivos que regulan y vigilan el comportamiento de los individuos marcando los límites de lo aceptado o prohibido. La socialización que acontece en estas instituciones introduce a los sujetos a determinadas interpretaciones del mundo que inciden en su relacionamiento con los otros/otras y consigo mismo. En esta línea, la heteronormatividad, constituida como uno de los discursos dominantes que demarca las posibilidades de ser para hombres y mujeres, así como el modo legítimo de experimentar



su sexualidad, ha atravesado la autoconcepción de los sujetos homosexuales llevándolos a percibirse como sujetos “no apropiados”.

Dentro del marco heteronormativo, que condena al “castigo” a quienes no se ajustan a sus expectativas, se comprende la intención de mantener ocultas las orientaciones sexuales diversas. Bajo esta entrada, el clóset es interpretado como “una consecuencia de lo opresivo que resulta el sistema heteronormativo” (Guzmán y Bello 2015, 162), en efecto, al condicionarse la posibilidad de vivir públicamente la homosexualidad, queda condicionada la experiencia de vivir a plenitud la misma existencia.

te cuento que salí después de casi seis años de este voluntariado, de esta experiencia y... [pausa] yo digo, pero por qué a los tres años no estaba ya sanado, sanado me refiero a no solamente reconocerme, sino aceptarme en sí, porque yo creo que dentro de este proceso, pues ahí podríamos intentar utilizar un poco esto de la taxonomía de Bloom ¿no? al punto de que ok, reconozco... me reconozco, pero tengo que intentar asimilar esa información porque tal vez no es tan sencilla ¿no? y pasar al proceso de asumirlo, de aceptarlo, o sea creo que es diferente y para mí, en este caso, creo que sí ha sido bastante diferente y complejo ¿no?, el poder sentirme, libre, coherente, viviendo sin necesidad de taparme, sin necesidad de estarme ocultando ¿sí?... o sea ¡viviendo! (Sebastián 2021, entrevista personal)

El descubrirse distinto(a) dentro de esta estructura deviene en un proceso de autorreconocimiento y asimilación cargado de angustia y sufrimiento, esta forma de experimentar la sexualidad revela el modo en que la *sexualidad normativa* determina previamente aquello que será vivible y aquello que no (Butler 1999). Sebastián en su relato se refiere al proceso de asimilación de su orientación sexual como un periodo de “bullicio interno”, “un asunto de cohibirte, de tapar, de encerrar, de closet” (Sebastián 2021, entrevista personal) En línea con lo expuesto hasta el momento, el estudio de Catalán (2018) subraya un elemento clave a considerar en cuanto a la experiencia de los docentes homosexuales dentro de las escuelas:

El reconocimiento y visibilidad también son señalados, por lo tanto, como una necesidad para el vivir bien, para desarrollar un día a día en donde no exista esa presión constante a verse en exposición de manera involuntaria, y a quitarse de encima la carga existente a vivir-se desde el silencio, la (auto)censura o a la invención de una mascarada cimentada en la heterosexualidad. Por lo tanto, y a partir de lo expuesto en las citas, no será lo mismo el vivirse dentro del closet, que fuera de él dentro de la escuela (69)

Dado que los docentes de la muestra no viven de manera abierta su homosexualidad dentro de sus instituciones, no ha sido posible identificar estas diferencias. No obstante, el estudio de Catalán ubica en la reflexión la singularidad con

la que vivirá el docente homosexual que ha revelado su orientación sexual y aquel que ha optado por mantenerse en el silencio.

Reconocer el modo en que los docentes homosexuales afrontan sus procesos personales invita a reflexionar sobre las razones por las que algunas existencias se ven obligadas a asimilar y procesar lo que son. Los aportes de Butler contribuyen a este análisis. Para la autora los géneros «inteligibles» “que instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler 1999, 71) relegan a la incoherencia a las subjetividades y cuerpos que no guardan esta correspondencia. El “no lugar” al que son desplazadas estas existencias desencadena una pérdida de su identidad. En efecto, el género como elemento integrador de la identidad de los individuos obliga a quienes no se corresponden con sus mandatos a asimilar su existencia disidente. Los relatos de los docentes nos aproximan al modo en que es experimentada esta incoherencia en los entornos educativos.

[¿Qué no te hacía sentir coherente?] quieras o no hay un magisterio que hay que llevarlo en cuanto a cómo vivir y demás cosas, o sea una moral que hay que intentar como con perspectiva... pues yo no la vivía así, o incluso pues hasta la vivía de manera totalmente contraria, entonces, para mí era como decir “chuta, o sea yo viviendo de esta manera y cuando de repente tengo que llegar acá a hablar de otra manera”, o sea es como un poco incoherente. Yo la verdad no es sino hasta esta última experiencia, esta segunda institución que fue la de hace un año, que logré tal vez como reconciliar mucho eso, o sea decir bueno, independientemente de si la iglesia dice esto pues no hay como una cierta incoherencia. Entonces, reconcilié bastante esa situación... no así con la primera, en la primera pues yo sí sentía bastante ese bullicio. (Sebastián 2021, entrevista personal)

Experimentar la incoherencia entre lo que se piensa y lo que se vive genera tensión no sólo en el rol asumido dentro del espacio escolar, esta sensación trasciende a la misma experiencia de vida del sujeto, “yo digo una cosa y... y por fuera actúo de otra manera, no porque lo sienta contrario sino porque en este caso lo tenía que vivir así...¿cómo más voy a vivirlo? si esta era mi realidad” (Sebastián 2021, entrevista personal) El relato de Sebastián revela la imposibilidad de vivirse de otro modo, al respecto Guzmán y Bello (2015) subrayan que “la opción de “vivir” públicamente la homosexualidad y visibilizarla parece no estar contemplada de inicio casi por ningún homosexual” (154)

La vivencia de una sexualidad diversa no es un hecho que experimenten de manera homogénea todos los individuos, cada uno/a de acuerdo con sus historias de vida y contextos particulares transita por procesos de asimilación y reconocimiento con distintos matices, de este modo, algunos lo vivirán con mayor complejidad.

te cuento que ese es como un lío mío [risas]; ¿por qué razón? porque conozco experiencias e incluso yo me acuerdo que en la primera institución, pues, como te decía, tenía el encuentro con algunas otras personas de igual manera como del mismo ambiente, del mismo círculo y, pues lo vivían de una manera más... se podría decir más natural o sea, un asunto de que el conflicto era mío... ahí entra un poco el asunto de personalidad, de trabajo personal, de historias personales de vida y todo aquello, o sea era mío, yo conozco personas que son religiosas, que son profesores de religión, que están enrolados con la pastoral y tal vez no tienen conflictos, o no como yo los tengo. (Sebastián 2021, entrevista personal)

Por su parte el conocimiento de *saberse diferente* provoca mayor (auto)vigilancia y cuidado sobre lo que otros puedan ver o percibir del docente. La idea de ser “visto por otros(as)” conduce a poner bajo (auto)sospecha los actos, comportamientos y formas de enunciar lo que se piensa dentro del espacio escolar. La idea de sentirse “vigilado” remarca la experiencia de la autocensura y cohibición.

la información que se me daba, que puede tener acceso y demás, no fue del todo tan bien recibida por esto que te comentaba, o sea yo intentaba descubrir, intentaba ser como [pausa] como lo, lo...o sea intentar, intentar recibir esa información, me acuerdo que en este noviciado que te contaba, eh... habían talleres de sexualidad y todo entonces, yo intentaba profundizar en ese sentido pero siempre estuve como visto por los otros; entonces eso a mí me cohibía, no me permitía profundizar más, adentrar más, ser más honesto conmigo mismo, ser honesto también con los demás porque siempre estaba como visto. (Sebastián 2021, entrevista personal)

Una mirada retrospectiva a la experiencia de los docentes homosexuales revela los cambios suscitados a lo largo de su trayectoria profesional y en los modos de percibirse a sí mismos en estos espacios. El testimonio de Sebastián ilustra estas modificaciones situando su experiencia en las tres instituciones educativas en las que ha trabajado. En esta relectura del pasado se reconoce un posicionamiento distinto del educador frente a su orientación sexual y su rol docente, aunque vivir abiertamente la homosexualidad continúa siendo algo no contemplado, se percibe mayor aceptación y libertad para vivirse en otros espacios.

ahora yo me veo en esta tercera institución y digo bueno soy profe de sociales, soy el profe de filosofía y si es que yo farreo en un bar gay un fin de semana, pues no importa, o sea si es que me encuentro con... incluso si me encuentro con un papá, si me encuentro con un estudiante en ese espacio, pues no pasa nada, lo que no pasaba acá, o sea era un espacio de cohibirme completamente, yo creo que también va por ahí, en el hecho de la parte de no vivir a plenitud, no podía vivir a plenitud porque, y te lo comento así, fue como encontrarme incluso con un exalumno una o dos veces en el bar gay, y era un asunto de que, “pero tú eres mi pastoralista, pero tú, o sea...”, entonces, era como no hay como vivir en plenitud, no hay como vivir transparente. (Sebastián 2021, entrevista personal)

El extracto compartido revela también cómo el rol desempeñado por los docentes

en las instituciones educativas puede incidir en la forma en que viven dentro del espacio escolar, este presupuesto no debe desconocer las trayectorias particulares de cada docente las mismas que marcan de modo diferenciado esta experiencia. El testimonio de Sebastián descubre cómo su rol pastoralista, unido a otros elementos de su historia personal asociados a entornos religiosos, contribuyeron a vivir sus primeras dos experiencias desde la contradicción interna y la idea de incoherencia.

Por su parte, las últimas líneas del relato ponen en evidencia las representaciones que se tejen en torno a los docentes y lo que se espera de ellos no solo dentro de las escuelas, sino también en sus vidas privadas. La sorpresa del estudiante, y el énfasis que realiza al rol de pastoralista de Sebastián, deja entrever una estructura que condiciona a los docentes a cumplir con un modelo de educador que de entrada no contempla la idea de que sea homosexual, ello se presenta menos *coherente* para un educador que se desenvuelve en espacios religiosos.

Con el objetivo de abrir la reflexión a los puntos que serán desarrollados más adelante resulta sugerente retomar el planteamiento inicial de Sebastián sobre el hecho de “vivir-se a plenitud”, en este sentido podemos preguntarnos si es posible para los docentes homosexuales vivirse a plenitud en las escuelas a pesar de permanecer en el clóset. Una primera idea que aporta al análisis invita a pensar al *sujeto-educador* en su integralidad, de este modo, el vivirse a plenitud no se reduce a la experiencia que acontece dentro del espacio escolar, sino que trasciende a otros escenarios que componen la vida de una persona; esta perspectiva amplia involucra a su vez la esfera subjetiva del docente que envuelve el hecho de vivirse coherente bajo la mirada de sí mismo. Una segunda idea apunta a la capacidad de agencia y resistencia de los docentes homosexuales frente a los factores que condicionan su experiencia de vida, esta entrada focaliza la atención en el poder de acción de los docentes y en las estrategias que ponen en marcha con el fin de que su vida se convierta en una experiencia plena a pesar de las exclusiones que promueve el sistema. Si bien, como lo muestran las experiencias de los docentes de este estudio, las posibilidades son aún limitadas, es válido reconocer los modos en que estos actores han configurado su vida para hacerla vivible. Esta aproximación no desconoce las dinámicas opresoras e injustas que motiva la heteronorma, sin embargo, considera válido posicionar al docente como un agente social que aún en un marco limitado de posibilidades resiste y en este acto de resistencia expone las fisuras del sistema.

## 2.2. El docente homosexual y sus posibilidades de ser y vivirse en las escuelas

A partir de estas aproximaciones iniciales podemos preguntarnos ¿qué posibilidades de existencia tienen los docentes homosexuales en las escuelas? ¿cuáles son las dinámicas y tensiones que enfrentan en los entornos escolares? ¿qué tipo de relaciones tejen con otros actores educativos a partir de su vivencia como sujetos sexualmente diversos? Una premisa inicial refiere al reconocimiento de su existencia dentro de las instituciones educativas; los docentes homosexuales, y de manera más amplia las y los docentes no heterosexuales, existen y son parte de la vida de las escuelas a pesar del silencio en el que habitan. Esta afirmación contiene como presupuesto el reconocimiento de las(os) docentes como seres sexuados cuyas identidades y orientaciones sexuales se enmarcan en un espectro amplio de posibilidades que sobrepasa la heterosexualidad.

Si, y de hecho había otro compañero que era gay eh... todos éramos un grupo de amigos y ya sabían. (Tomás 2021, entrevista personal)

Tengo un caso muy especial de dos buenos amigos, ellos son maestros, trabajan para la parte fiscal o del gobierno, uno trabaja en Manta, el otro trabaja en Portoviejo y ellos tienen ya como cinco o seis años juntos. (José 2021, entrevista personal)

ya al final le conté [que era homosexual] a una amiga cuando ya había renunciado y ya que me iba del colegio y a otra amiga también el último día [...] y le conté, y ella dijo “¡ah! yo como que sospechaba” [...] De hecho, esta profesora había dicho ser bisexual. (Tomás 2021, entrevista personal)

Martínez (2016) señala que aunque existen docentes que integran la comunidad LGBTI, sus sexualidades no son percibidas o reconocidas dentro de las escuelas, ello revela la invisibilización a la que están sometidas ciertas diversidades dentro de estos espacios. Varios factores confluyen en este desconocimiento, uno de ellos guarda relación con el ideal de sujeto dedicado a la docencia en el marco de una escuela que reproduce los valores y comportamientos heteronormativos.

Dedicarse a la docencia, independientemente del sexo de las personas, representa una tarea de alta demanda cognoscitiva, cultural, moral y ética. Ser docente, implica cumplir cabalmente con los estereotipos y roles de género establecidos por el sistema heteropatriarcal, para éste, los profesores[as] deben asumir su labor, como una carrera de vida, por lo que su comportamiento dentro y fuera de los espacios escolares, siempre debe apegarse al orden, a la categorización y a las normas que emergen de estos procesos. (Martínez 2016, 140)

En efecto, el ideal docente configurado a partir de las expectativas

heteronormativas dominantes ha dado lugar a la *no* correspondencia entre *ser docente* y *ser homosexual*, bajo este ideal ambas posibilidades de *ser* se muestran incongruentes. Dentro del marco heteronormativo el docente homosexual es visto como un sujeto peligroso, que puede pervertir o dañar a otros.

la rectora es una excelente profesional... tiene sus títulos, pero lamentablemente le falta esa parte humana, de saber que los homosexuales, nosotros no somos extraterrestres, o por el hecho de ser homosexuales no vamos a lastimar, matar, dañar a otra persona o a un niño. (José 2021, entrevista personal)

por todo lo homosexual que tú seas, tú no debes meterte con un estudiante, esa es una forma de verlo, aunque al maestro homosexual le digan que es pervertido, qué se yo lo que sea, el estudiante no se toca, así de fácil. (José 2021, entrevista personal)

una profesora estaba diciendo como que no estaba de acuerdo con que enseñaran a los chicos lo de la diversidad porque los empiezan a educar para que se transformen en homosexuales, que ella estaba aterrada porque su nieto le iban a enseñar eso y tal, y yo me quedé así. (Tomás 2021, entrevista personal)

La cualidad de homosexual y su vínculo con connotaciones negativas coloca al docente que se asume como tal bajo sospecha.

desde el contexto heterosexual ya el solo decir que es homosexual, pues, definitivamente no sería, no estaría. (Sebastián 2021, entrevista personal)

[Frente al ideal de docente] uno como que no encaja. Uno por ser homosexual no puede llegar a la institución [...] y decirle a la rectora “no es que yo soy gay” ¡no! ¡jamás! porque lamentablemente no vas a poder trabajar así de fácil, te van a ignorar y te van a hacer el feo decimos acá y... “no, no, no podemos nosotros ¡Ay no dios mío!, ¡qué va a pasar con los niños! que los va a pervertir, no, no, no, no, no” (José 2021, entrevista personal)

La noción de encajar subraya la existencia de un modelo de docente cuyas preferencias sexuales se espera que sean coherentes con las expectativas heterosexuales construidas y validadas. La idea de encajar revela que las opciones y preferencias situadas en la esfera personal de los educadores(as) forman parte de los criterios desde los que serán valorados para ejercer su rol.

En línea con estas expectativas y con la incongruencia establecida entre *ser docente* y *ser homosexual*, un segundo factor que incide en la invisibilización de estos actores guarda relación con el riesgo a perder el empleo. Los docentes homosexuales sienten que al declarar públicamente su homosexualidad ponen en riesgo su puesto de trabajo, este temor aparece con mayor énfasis en las y los docentes que laboran en instituciones privadas o cuyos cargos no se encuentran asegurados. En línea con este

hallazgo, la investigación de Taylor et al. (2015) identificó como uno de los factores que condiciona a los docentes LGBTI a revelar su orientación sexual el no contar con un contrato indefinido.

[¿vives abiertamente tu orientación sexual en la escuela?] abiertamente no, no por el mismo hecho de que te juegas tu puesto laboral, te juegas la parte de que “Uy no, es homosexual, despidámoslo, no sirve” Y tú sabes que la gente no contempla el buscar una excusa y destruir. (José 2021, entrevista personal)

Por su parte, la oposición de la administración escolar y de las familias (Taylor et al. 2015) son también elementos determinantes al momento de revelar o mantener oculta la orientación sexual de los docentes. Los relatos de los educadores evidencian el poder de las familias dentro de las instituciones privadas:

los padres de familia en la escuela fiscal o colegios fiscales no tienen tanto poder como en los colegios particulares, por ese lado cuando los padres de familia en el colegio particular y peor cuando el colegio es de una categoría alta, es decir es un colegio bastante costoso, la voz de los padres pesa más. Ha habido casos de que por problemas con los padres de familia han echado a los profesores...porque a los padres de familia no les parece algo que le llamó la atención a los hijos y ¡ya! Imagínate a uno que se enteraran de la situación. (José 2021, entrevista personal)

Asimismo, los estudios de Wright y Smith (2015) han puesto de manifiesto que los educadores LGBTI que “experimentan seguridad y apoyo de su administración se sentirán a su vez libres de demostrar el mismo nivel de apoyo a sus estudiantes LGBTI” (404). En esta misma línea, la investigación de Taylor et al. (2016) subraya que la presencia de políticas explícitas contra la homofobia dentro de las escuelas aumenta las probabilidades de que los educadores LGBTI tengan confianza en que serán apoyados por sus compañeros(as) docentes y la administración si llegasen a practicar una educación inclusiva LGBTI (Tompkins, Kearns y Mitton-Kükner 2019, 389). En correspondencia con estas investigaciones, las narrativas de los educadores revelan una ausencia de intencionalidades a favor de este colectivo en los centros educativos, así como la presencia de una administración que no contempla en su gestión acciones que impulsen el abordaje de estas temáticas.

hablemos desde rectores, directores, si tuviesen la mente un poco más abierta y le explicaran a los docentes, sería otro cantar, pero la institución desde la parte de arriba no te da esa apertura, no, para nada, para nada. Entonces siento que la institución no está preparada, no funciona de esa manera y es complicada. (José 2021, entrevista personal)

¡Ay! El sistema educativo y los colegios están muy mal. Ellos van en la dirección contraria a la que deberían de ir y bueno, la visión retrógrada de mis superiores era lo que más ruido me hacía. (Tomás 2021, entrevista personal)

Ciertamente, el riesgo sentido por los docentes homosexuales va en línea con la nulidad de políticas afirmativas hacia las diversidades sexogenéricas dentro de los establecimientos educativos. En la escuela se experimenta un silencio intencionado en torno a la diversidad sexual, las concepciones conservadoras y convicciones personales impuestas a la mayoría han dificultado la lectura de lo no normativo desde el respeto y reconocimiento. En este marco, “los vacíos de políticas específicas pueden ser un factor crítico en la perpetuación del ciclo de silenciamiento LGBTI y la perpetuación de la homofobia/transfobia” (Ullman y Ferfolja, 2014 citado en Ferfolja y Stavrou 2015, 123).

Los relatos de los docentes exhiben la tensión que emerge entre lo que se puede hacer a nivel micro y lo que podría lograrse en el marco de políticas definidas en torno a las diversidades sexo-genéricas. Al igual que lo han expuesto Ferfolja y Stavrou (2015) los docentes del estudio perciben que el abordaje de temas referentes a la población LGBTI se realiza bajo el riesgo individual que asume cada educador. De este modo, si bien puede existir la intencionalidad de algunos docentes, no solo homosexuales, de abordar estas temáticas, el hecho de no contar con un respaldo institucional que legitime su tratamiento desmotiva estas intenciones haciendo que pierdan fuerza.

**Moderadora:** aunque haya la intencionalidad de ese docente de querer incidir de alguna manera es muy complicado...

**Tomás:** Extremadamente

**Moderadora:** Se arriesga

**Tomás:** Sí, demasiado. A menos que se quiera quedar, así como que bueno... me lo hubiese pensado para que me despidieran sin justificación y sacar más dinero [risas] hacerlo, pero ese sería el objetivo: casi que quiero que me boten, bueno, voy a hacer esto. ¡Y ya! hablar del tema y con eso sería suficiente para que se arme una polémica... (Tomás 2021, entrevista personal)

tú sabes que la parte educativa se da “aquí hay uno más arriba, aquí hay otro más abajo que tiene que hacerle caso al de arriba y así sucesivamente”, y así se va dando... entonces a los que somos de abajo, los docentes... y peor en este caso que somos homosexuales, no tenemos esa apertura para poder hablar más allá de eso, porque imagínate que yo vaya y dé estudios sociales y esté hablando de los derechos de la comunidad LGTBI ¡imagínate! a mí me botan. (José 2021, entrevista personal)

Ferfolja y Stavrou (2015) señalan que “históricamente, las profesoras lesbianas y docentes gays que trabajan en las escuelas han experimentado el silenciamiento, la invisibilidad y la discriminación” (115) En este contexto y a partir de las experiencias



reseñadas por los docentes del estudio ¿podemos decir que la escuela está preparada para la diversidad sexual de las y los educadores?

si me preguntas al 1995 que fue donde yo estaba en la escuela, o sea obvio esto era... qué puedo decirte, pecado, incinerable no sé, pero hoy 2021, yo creo que los contextos históricos están diferentes, y los niños en sí, tal vez no en totalidad, pero sí, sí hay un espacio más ganado en cuanto a esto de la aceptación. (Sebastián 2021, entrevista personal)

La idea de tener un espacio ganado si bien está presente en la narrativa de uno de los docentes no es una percepción común en todos. La complejidad de la escuela y el modo en que experimentan las diversidades su paso por la misma ponen al descubierto cómo los espacios ganados a nivel discursivo no son vividos completamente en la práctica cotidiana.

el ser homosexual no es nada fácil en la parte educativa, no es nada fácil porque te señalan [...] entonces sí es un poco difícil y más aún en lo particular, en lo privado. A mí me ha tocado vivir cosas, pero he sido una persona tan fuerte que tal vez el mismo rostro me da para decir “¡aaah! yo soy fuerte, yo no tengo que dejarme dominar por ningún comentario. No, yo tengo que salir adelante, yo puedo salir adelante” [...] mi perspectiva de ver ahora la vida es si a ti te molesta que yo sea homosexual es tu problema, pero tampoco te voy a dar el gusto de decir “Ah sí yo soy gay”. No, porque no tengo por qué decírtelo. Yo manejo mi parte laboral y punto, yo cumplo con mi trabajo... pero mi parte íntima es mía, no tengo por qué andarle gritando al mundo “soy gay”. No, no sé para qué, no están preparados todavía para eso. (José 2021, entrevista personal)

[¿La escuela está preparada para la diversidad sexual de las/os docentes?] ¡No! ni un poco. Hay machismo extremo, una sociedad machista extrema y es imposible (Tomás 2021, entrevista personal)

En consecuencia, la posibilidad de que un docente viva de manera abierta su homosexualidad en la escuela no es una alternativa a ser contemplada aún cuando a nivel personal el docente haya asimilado y reconocido su diversidad. En efecto, los docentes se ven volcados a producir silencios o modos de acallar su sexualidad en las escuelas debido a los riesgos a los que se ven expuestos (Catalán 2018). Estos silencios abren el análisis sobre la forma en que es experimentada la sexualidad y su reserva al ámbito privado. Tompkins, Kearns y Mitton-Kükner (2019) subrayan que a pesar de que las escuelas posicionan a la sexualidad como algo privado, al mismo tiempo habilitan a los maestros(as) heterosexuales a hablar sobre sus identidades sexuales sin problemas; por el contrario, los docentes homosexuales ven contrarrestada esta posibilidad. Inmersos en esta dinámica, la libertad para exponer de manera pública algunos elementos que integran la esfera privada y las relaciones que en ella se establecen (por ejemplo, las relaciones de

pareja), es algo que los docentes homosexuales experimentan bajo el riesgo a ser juzgados; de este modo, la heteronormatividad ha pautado qué de su vida íntima le está permitido revelar al docente y qué debe permanecer oculto.

[¿Vives abiertamente tu orientación sexual en el espacio escolar?] Actualmente no, pero ya no, ya no refiere... ahí entraríamos más como en lo que decíamos, tal vez un poquito personal en el sentido de que no sé si es que me acostumbré a esta forma eh... y eso a la final me ha llevado a vivir de una manera un poco más individual, más personal, me ha marcado tal vez una perspectiva... una forma, entonces, no, no tengo como una pareja, actualmente y, como te decía tal vez pasando un poco la línea más personal, pues tendré que ir trabajando algunos aspectos de mi personalidad, de mi forma de ser, de mi afectividad, para poder no sé, sentirme pleno para poder hacerlo. (Sebastián 2021, entrevista personal)

uno en la sociedad ha estado acostumbrado a mantener ciertas conductas que, al final termina replicándolas sin ningún problema ¿no? eh... y puede ser complejo, pero en mi caso no llegó a ser incómodo, por así decirlo, pero por cómo yo llevaba la vida antes ¿no? por así decirlo, era muy cuidadoso con mi vida personal, pero sí, o sea no puedes hablar en el trabajo de tu vida privada, absolutamente nada. Entonces hay cosas que puedes contar y otras cosas que no puedes contar. (Tomás 2021, entrevista personal)

La posibilidad o idea manifiesta del rechazo actúa como mecanismo de silenciamiento de los docentes homosexuales, no solo en los entornos educativos.

a lo largo de la vida uno piensa que las personas van a reaccionar de mala manera o se van a alejar o va haber alguna cosa y de verdad que las personas que se lo he contado, lo saben, para nada me han rechazado en ningún momento, al contrario, nuestra amistad se ha fortalecido mucho más, pero... siempre está esa inquietud, ese miedo entonces preferible muchas veces ser cauto. (Tomás 2021, entrevista personal)

La sexualidad y los elementos que componen el ámbito personal del docente homosexual son resguardados con mayor vigilancia, en consecuencia, la demarcación de la sexualidad del docente a la esfera privada además de ser un acto motivado por el sistema se convierte en una elección adoptada por el mismo docente: “Uno no tiene que estar diciendo “Ay yo soy gay o soy homosexual” porque las personas heteros no lo dicen, entonces eso no es necesario saberlo” (Tomás 2021, entrevista personal).

¿Qué efectos ha tenido esta dinámica en la experiencia de los docentes homosexuales? Un primer efecto guarda relación con la identidad del docente homosexual, según (Taylor 1996) “el individuo tiene la necesidad, para ser él mismo, de ser reconocido” (13), de este modo, el reconocimiento de los otros/otras se presenta como condición de la identidad conseguida. En el caso de los docentes homosexuales su identidad como tal se encuentra condicionada por el ocultamiento “voluntario” al que están sometidos y por la ausencia de reconocimiento de los <<otros/otras>>. En

consecuencia, la posibilidad de rechazo y los riesgos de asumirse como docentes homosexuales en el espacio escolar han condicionado la configuración de su identidad limitando sus experiencias dentro de estos entornos.

Un segundo efecto refiere a la coerción del potencial liberador de estos actores. El temor latente ha obstaculizado su potencial manifiesto de resistencia frente a la heteronorma, de este modo, se ha puesto en marcha un mecanismo de silenciamiento que omite la generación de respuestas o réplicas frente a situaciones discriminatorias que emergen en los círculos de docentes. José relata una experiencia cercana con una estudiante trans al interior de una de las escuelas en las que trabajó. En José se identifica otra sensibilidad en torno al tema, así como un acercamiento abierto a esta realidad, sin embargo, se ve limitado el posicionamiento de su discurso disidente cuando la interacción acontece entre docentes.

uno siempre tiene el cuidado de cómo dice las cosas; obviamente, en el caso de Carolina [nombre reemplazado para resguardar el anonimato de la estudiante], yo me trataba de mantener al margen, porque yo tenía mi punto de vista y yo decía está bien, ella es libre, es una niña y tiene su sentir y siente igual que todos nosotros, pero yo no podía expresarme de esa manera, entonces yo trataba de evitar ciertos comentarios ante los compañeros rígidos, porque vayan a decir “y éste ¿por qué opina de esa manera? ¿y este porqué tiene ese pensamiento?” Si me captas más o menos lo que trato de decirte ¿no? porque hasta ante la rectora, una persona muy rígida, muy ¡uuugg!, yo trataba de no emitir ningún comentario, prefería con mi grupo de amiguitos que tenía ahí, con ellos sí hablábamos de todo un poco, pero ya con el resto no, porque ya comenzaban “y este por qué lo hace” y ya te comenzaban como a señalar, entonces como que...más que como que te incomodara, me molestaba, me molestaba esa parte y me producía gritarles sus cuatro cosas, y decirles sabes que ese no es tu problema, yo soy así, esa es mi vida. Pero, obviamente, yo soy el profesor y yo tengo que centrarme y peor siendo homosexual no podía hacer eso jamás. (José 2021, entrevista personal)

Bajo la idea de “tener cuidado de cómo se dicen las cosas” se visualiza un poder que vigila el discurso de los docentes dentro de determinados espacios, esta frase es también expresión de un micropoder introyectado que controla qué es posible decir y que no según el lugar y las personas que intervienen. Dentro de esta lógica de poder, se descubre que la ausencia de réplicas y el silencio que prevalece frente a prácticas o narrativas excluyentes, terminan reafirmando el discurso que en ese momento circula; así sin una intervención se pierde la oportunidad de enfrentar el discurso dominante.

La mirada hacia el docente homosexual que “elige” no emitir ningún criterio aunque no esté de acuerdo con lo expresado en ese espacio, no parte de juzgar su acto individual de silenciamiento, por el contrario el análisis coloca el énfasis, por un lado, en los motivos por los que se ve forzado a no decir lo que piensa, y por otro, conduce a

pensar si un docente heterosexual con un pensamiento abierto similar al de José tendría el mismo temor de expresar abiertamente su disconformidad delante de otros(as) docentes. Es probable que un docente heterosexual vea reducido su temor al momento de plantear su criterio respecto a estos temas en un círculo de educadores(as), sin embargo, se encontrará igualmente vigilado por el sistema.

Por otra parte, el testimonio de José revela la filtración de temas asociados a la diversidad sexual en círculos cerrados. Puede decirse que son estos espacios, no previstos por el orden y la vigilancia de la escuela, donde se vuelve posible gestar manifestaciones de resistencia. El hecho de abordar estas temáticas desde la vivencia de los docentes como sujetos que habitan el límite del discurso de género dominante es un signo de resistencia que pone bajo cuestionamiento la verdad aprendida en las escuelas, sin embargo, cabría preguntarse ¿hasta qué punto esta forma de resistir tiene la capacidad de generar cambios en estos espacios?

Otro de los efectos de las dinámicas en las que se desenvuelven los docentes homosexuales trasciende a las relaciones interpersonales que establecen con sus colegas. Los discursos homofóbicos y transfóbicos que circulan entre el personal docente condicionan la apertura de los docentes homosexuales a entablar relaciones cercanas con sus compañeros(as). En estos contextos los docentes homosexuales han optado por el distanciamiento como medida de protección, “Yo he llegado a detestar a los compañeros de trabajo, los he llegado a odiar te soy sincero por el hecho de como... como señalan, como acusan, como te juzgan sin conocerte más allá” (José 2021, entrevista personal)

Para finalizar, otro de los efectos en la experiencia de los docentes homosexuales refiere a su margen de acción para acompañar a estudiantes sexualmente diversos dentro de las escuelas, en este punto, el bloqueo que existe para abordar estos temas, sumado a posturas conservadoras entre las(os) docentes, provoca que las y los estudiantes LGBTI no sientan seguridad para recurrir a sus docentes y trabajar estos temas.

yo creo que un estudiante homosexual que tenga algún problema y quiera hablar de su sexualidad diría que la última persona a la que buscaría es a un docente, y es por esto mismo por los comentarios de los docentes que me imagino que habrán sus comentarios machistas homofóbicos en clase, así como lo hacen con los compañeros de trabajo porque lo hacen y... eh... capaz lo harían con alguna psicóloga del DECE, eso sí a lo mejor sí, pero con un docente NO. (Tomás 2021, entrevista personal)

### 2.3. La heteronormatividad en el espacio escolar

Al interior de las historias personales de los educadores es posible reconocer cómo los mandatos heteronormativos marcaron también su experiencia como estudiantes.

los conflictos que los niños tienen en su cabeza son terribles, porque yo de niño lo vivía, yo de niño lo vivía, yo me acuerdo de muchachito terminando el colegio yo viví esos conflictos en mi cabeza. (José 2021, entrevista personal)

El relato compartido por José nos aproxima al modo en que algunos estudiantes LGBTI afrontan el reconocimiento de su diversidad y cómo el régimen heteronormativo marca su vivencia desde el “conflicto”, al respecto podemos preguntarnos ¿La escuela dio respuesta a estas existencias? ¿posibilitó un camino de autorreconocimiento personal o generó mayores conflictos internos? Una lectura de las historias de vida de los docentes y el reconocimiento de determinados conflictos experimentados en su vida adulta, permiten inferir que la escuela no facilitó la asimilación de sus existencias disidentes.

En el caso de Sebastián, ser leído desde la feminidad lo llevó a vivir desde niño el estigma de habitar una masculinidad no hegemónica. En la medida en que se ha posicionado un único modelo de masculinidad como verdadero —erigido desde la oposición a lo femenino—, la posibilidad de experimentar otras formas de masculinidad deviene en un acto socialmente condenado y rechazado. En este contexto se comprende la necesidad de maquillar y/o modificar aquellos rasgos o comportamientos que generan sospecha o ponen en duda la masculinidad de un sujeto.

yo me recuerdo tal vez desde muy pequeño, sí desde muy pequeño...eh... que tenía, y es lo que tal vez me marcó... te cuento que tenía cierta feminidad si es que se quiere ¿no? sin intentar ser despectivo en ese sentido, o esa tenía cierta feminidad en mis acciones, en mi actuar, entonces tal vez en la escuela viví como un poco ese estigma. Es denso porque a mí me ha llevado este tiempito a intentar vivirlo y en la escuela era como vivir con ese estigma de esta feminidad, de este amaneramiento si es que se quiere, que a la final era muy mal visto ¿no? (Sebastián 2021, entrevista personal)

Para Catalán (2018) la escuela se configura como un espacio donde los discursos dominantes buscan el control, vigilancia y disciplinamiento de los cuerpos, sexualidades y subjetividades de las personas. Las escuelas se erigen como instancias donde los individuos aprenden a utilizar su cuerpo de acuerdo a la lógica de masculinidad y femineidad establecida por el mandato heterosexual. Dentro de este marco se comprende el cuidado constante de los docentes respecto a cómo mostrarse y cómo actuar evitando

todo signo de sospecha. Su vida privada se convierte en un hecho que debe permanecer oculto.

imposible yo decir bueno les presento a mi pareja [risa], porque era el profe de pastoral, era un asunto de que ...tenaz, o sea no podía haber llegado en ese sentido, impensable por decirlo así, eh... por lo tanto no es que vivía abiertamente mi sexualidad no, no para nada y, por el contrario o sea, era un asunto de intentar vivirlo de lo más... tal vez lo más angustiante posible, o sea el asunto de tener mucho cuidado con el movimiento, con la palabra, con la mirada, era como muy angustiante en ese sentido ¿no? a pesar de que, pues también tenía mis libertades, o sea tampoco es que pasaba cohibido siempre, pero no, así como vivir y tener una vida abierta normal si es que se quiere, normal, ¡no!, no, no, no, no se podía. (Sebastián 2021, entrevista personal)

En este marco surge el reto de ajustarse al ideal heteronormativo. Según Catalán (2018) “la apariencia de una vida heterosexual es utilizada como estrategia de sobrevivencia por muchos docentes homosexuales/lesbianas” (65). Para el autor esta forma de silenciar la propia existencia homosexual/lésbica está orientada a bloquear la lectura de su sexualidad diversa por los demás actores educativos.

el reto principal es como mantener un comportamiento heteronormativo, capaz a unas personas les cuesta más que a otras, depende mucho también del carácter, pero eso por un lado y el otro es como te digo el mantener tu vida privada en secreto. (Tomás 2021, entrevista personal)

para tapanlo o para que dejaran los rumores de pasillo, mi amiga decía “no, si José tiene novia, yo la conozco, él a mí me la ha presentado”, “pero ¿por qué aquí no la trae? Nunca la trae” “eso ya es raro” “no, si yo la conozco” [...] (José 2021, entrevista personal)

A pesar del aprisionamiento o resguardo en el que se pretende mantener la vida personal de los docentes, convergen de manera simultánea dinámicas que buscan su visibilización, de este modo, los docentes se ven expuestos con frecuencia a cuestionamientos referentes a su vida personal y a asuntos vinculados a sus relaciones afectivas. En algunos casos estos interrogatorios emergen bajo la presunción de la homosexualidad —no confirmada— del docente.

lo que me va a molestar toda la vida de ser docente y ser homosexual son los rumores de pasillo que desde la autoridad más alta comienza a preguntar “¿y José tiene novia? ¿quién es la novia de José? José nunca presenta a una persona, nunca trae una novia aquí, no pues qué raro, eso ya es raro que... ¿José es gay?” (José 2021, entrevista personal)

Mm, si hacían preguntas pero como yo tenía dos compañeras de trabajo que eran muy cercanas, muy amigas, entonces una de ellas era soltera, bueno está soltera aún eh, siempre empezaban a pensar cosas, que si yo salía con ella o algo por el estilo, entonces siempre estaban comentando algo eh, una vez me preguntaron que cuando me iba a casar, eh y ahí yo me quedé así como que o sea que le importa, entonces ahí salió mi jefa de área dijo "no, él no se va a casar, él no va a estar invirtiendo tiempo en eso" [...] entonces bueno ahí quedo, pero bueno siempre hay comentarios eh, y los chicos también

preguntaban que si yo tenía novia, entonces les decía ¡no!, ¿y novio? muchas veces me preguntaron [risas] entonces lo que hacía era echarme a reír y les decía tampoco y continuaba con mi clase. (Tomás 2021, entrevista personal)

¿Qué mostrar y qué ocultar? ¿hasta dónde mostrar? y ¿a quiénes revelarse? son algunas de las cuestiones a las que se ven volcados los docentes homosexuales. A pesar de permanecer en el clóset, los relatos muestran cómo el silencio de su sexualidad se rompe frente a ciertas circunstancias o con ciertos educadores(as) que forman parte de su círculo cercano, de este modo “podemos ver que no siempre se está totalmente dentro del *clóset*, como también, no siempre se está totalmente fuera de él” (Catalán 2018, 65).

**Tomás:** En el primer colegio un par de amigas si sabían, porque bueno empezaron... es que ellas me caían muy bien ¿no? entonces bueno, no sé si era que se estaban confundiendo o algo así, entonces, yo prefería aclarar todo para que no pensarán...

**Moderadora:** ¡Ok! tener otras expectativas

**Tomás:** ¡Exacto! y bueno, súper amigos los tres y ningún problema

**Moderadora:** Y ellas ¿cómo lo tomaron?

**Tomás:** ¡Muy bien! la una es psicóloga y la otra es actriz de teatro.

**Moderadora:** interesante

**Tomás:** Sus carreras les ayudan a ver el mundo diferente.

**Moderadora:** ¡Aja!

**Tomás:** Totalmente, son sus profesiones, tienen la mente mucho más amplia, muchísimo más amplia. (Tomás 2021, entrevista personal)

Cuando tú trabajas tienes compañeros con quienes tienes más afinidad ¿no?, con los que puedes abrirte un poco más, conversas más ... los introduces a tu vida personal. Y eso me ha pasado a mí, yo siento que he conocido a gente que me ha respetado, me ha querido, me ha amado por mí, conocen a mi pareja, han venido a mi casa, han compartido conmigo, yo comparto con sus familias, con sus hijos y no tenemos ese señalamiento. (José 2021, entrevista personal)

Los esquemas de lectura heteronormativos han configurado las interpretaciones que los docentes homosexuales realizan de los otros actores escolares. El modo en que son leídos los cuerpos y subjetividades en el espacio escolar a partir de la división estereotipada de lo femenino y masculino revela la reproducción inconsciente de discursos sexistas en los entornos escolares. ¿Podemos afirmar que una niña/mujer es lesbiana por el hecho de distanciarse del modelo de feminidad dominante? ¿el gusto por el fútbol determina la orientación sexual de una persona? Resulta necesario detenerse en las interpretaciones que surgen de manera espontánea en las escuelas y en los discursos que son afirmados como verdades instauradas.

la hija entró a estudiar el último año de bachillerato y se le notaba que la niña era lesbiana, era bastante varonil, súper varonil. A mí no me gustaba el fútbol, a ella le encantaba el

fútbol, era una mujer futbolera, lo disfrutaba y se le notaba (José 2021, entrevista personal)

Una de las experiencias narrada por Tomás exhibe lo que la escuela enseña a través del currículo oculto. Los elementos divisados por el educador dan cuenta de una conciencia crítica capaz de identificar elementos sexistas en las rutinas y rituales de la escuela. ¿Son estos elementos perceptibles para todos los educadores y educadoras independientemente de su orientación sexual? El extracto compartido a continuación descubre las microviolencias que surgen en el espacio escolar y el modo en que el discurso heteronormativo se pone en marcha en los actos cotidianos que acontecen en las escuelas. Asimismo, devela las limitaciones impuestas por el régimen heteronormativo incluso a quienes no necesariamente viven una orientación sexual no normativa.

Yo trabajaba con una profesora de secundaria, ese año a ella la pusieron a dar secundaria, creo que era octavo, lengua y literatura, pero al año siguiente la devolvieron a la escuela porque ella era maestra de primaria, un cuarto grado; entonces tenía una niña, que la niña era la capitana del equipo de fútbol de hombres, y había una obra de teatro y la niña quería ser Zeus y a ella la estaban obligando a ser una diosa griega porque ella era una niña y tenía que vestirse como una diosa griega, pero ella quería ser Zeus. Entonces ese era un súper conflicto y sabes lo que me comentaba esta compañera de trabajo que era la maestra de la niña me daba terror, porque era evangélica, pero... terrible y entonces, estaba diciendo ¡que no!, que ese era un demonio de la familia de ella, que tenía algún familiar que había hecho eso y ese demonio se le metió a la niña, porque la niña quería cosas de niño, que cómo era posible eso, que... o sea prácticamente diciendo que la niña era marimacho, que era niño, cualquier cosa, ya asumiendo cosas ¿no?... y me parece terrible que no dejen a los niños, o sea, explorar y ser lo que quieran ser, sin darle ese tinte sexual porque al final es una niña que quiere ser Zeus, que le gusta el fútbol, ¿qué tiene de malo? (Tomás 2021, entrevista personal)

Los relatos compartidos en esta sección nos mueven a reflexionar sobre aquello que se aprende en la escuela desde los procedimientos, discursos y actos motivados u omitidos en su interior, podemos preguntarnos ¿qué cultura escolar ha creado el silenciamiento de las diversidades sexuales? ¿qué relaciones de género se motivan en nuestras escuelas? Los testimonios compartidos por los docentes nos llevan a afirmar que las relaciones promovidas en estos espacios continúan reproduciendo dinámicas de exclusión en tanto el cuestionamiento de la matriz heteronormativa no logra concretarse dentro de las escuelas. De este modo, es evidente que las instituciones educativas no preparan a los sujetos para interrogar la heteronorma, al contrario, los mensajes que son validados tanto en el currículo oficial como oculto, la posicionan como un elemento incuestionable. Bajo esta lógica, la escuela valida el interrogatorio sobre ciertos cuerpos



y subjetividades y otorga a determinados individuos el derecho a juzgar las decisiones y acciones de quienes no son legibles bajo el ideal heteronormativo.

el caso de Carolina [nombre reemplazado para resguardar el anonimato de la estudiante], una alumna, alumno, alumna, bueno... fue un caso que después que el niño, la niña, bueno ya en este caso la niña, salió de la institución, fue una cosa terrible en comentarios de pasillos, el hablar tan mal, tan feo, despectivamente de la pobre niña, la pobre madre, porque a la madre la lanzaban al suelo por todo eso, “que cómo va a ser posible...”, pero entonces son cosas que yo ya lo viví, o lo he vivido, lo he leído, lo he escuchado, que se yo, ya a mí me hace tener otra perspectiva ¿no? de decir es normal, es normal, es una niña, es una madre que respeta a su hija, que quiere a su hijo, que ama a su hija, entonces la deja ser como ella es, pero, lamentablemente, la gente no se incluye más allá de lo que tiene, de decir ¡ah, no! es gay y, la madre es la única culpable, cuando no es así. (José 2021, entrevista personal)

#### **2.4. El currículo: sus limitaciones y oportunidades**

El currículo se erige como un dispositivo de control ideológico que agrupa los contenidos que serán enseñados en línea con el ideal de ciudadano(a) que una sociedad aspira construir. Una mirada crítica del currículo admite que los conocimientos que lo integran se encuentran alineados a determinadas formas de concebir el mundo, de este modo detrás de las selecciones y omisiones presentes en este dispositivo se mueven intereses que buscan posicionar determinados conocimientos como verdaderos. Para Giroux (1990) bajo el modelo de currículo dominante el conocimiento se presenta como un hecho objetivo, externo al individuo, desligado de toda dimensión humana. Esta aproximación dificulta el reconocimiento de los valores e intereses que son legitimados a través de este. En este marco Beane y Apple (2002) expresan su preocupación ante el hecho de que varias escuelas “enseñen este conocimiento oficial como si fuera la “verdad” surgida de alguna fuente inmutable e infalible” (27)

Como expresión de la cultura heteronormativa dominante, el currículo ecuatoriano no brinda oportunidades explícitas para abordar temáticas referidas a las diversidades sexuales, al contrario, las narrativas que acompañan los contenidos a ser aprendidos refuerzan el ideal heterosexual (como se mostró en el capítulo dos).

ahora el currículo es totalmente cerrado a la parte de la diversidad. Mira que ni en el currículo hablando legalmente yo no he visto, no he escuchado en alguna clase que hablen del matrimonio igualitario, no lo tocan, y es algo que es legal, que debería tocarse en la asignatura de estudios sociales no sé, pero no se lo toca y eso ya venimos cuánto tiempo, dos años, tres años con eso del matrimonio igualitario... y hasta la vez lo cambian, entonces todo viene desde arriba, desde si se cambiaran ciertas cosas desde arriba. (José 2021, entrevista personal)

yo estudié y trabajé con la parte del currículum de ciencias naturales y ciencias exactas entonces creo que, capaz el tema desde la biología pudiese incluirse allí, pero al menos en bachillerato, ¡eh no!, no hay un espacio para hablar de eso realmente... pero más allá no podría aportarte porque bueno no sé nada de ciudadanía o ciencias sociales y las mismas ciencias naturales pero en grados más bajos no sé. [...] Más que todo se enseña, porque yo enseñé eso, me tocó enseñar el periodo menstrual y todas esas cosas y eso fue lo más interesante que he hecho en toda mi vida con chicos pequeños porque eran de octavo y tenían millón de preguntas, entonces ellos estaban un poco asustados o cortados diría yo de preguntar y hablar, entonces bueno yo cerré la puerta del aula y dije bueno pregunten en orden y fue muy interesante, pero temas de diversidad sexual no se abordan allí. (Tomás 2021, entrevista personal)

Independientemente de la asignatura dictada por los educadores (matemática, biología y filosofía), para los tres ha resultado complicado introducir de manera intencionada temáticas referentes a las diversidades sexo-genéricas dentro del aula, detrás de esta omisión subyace el temor a las posibles reacciones negativas por parte de otros actores educativos. De este modo, el currículum se presenta como una primera barrera que limita la acción de los educadores al no brindar un respaldo para trabajar estas temáticas.

imagínate que yo vaya y dé estudios sociales y esté hablando de los derechos de la comunidad LGTBI ¡imagínate! a mí me votan, me sacan y se viene el mundo contra mí, porque eso no está planificado, eso no lo pide el currículum, eso no lo dice el currículum. (José 2021, entrevista personal)

No, no hay espacios. No, no hay espacios para hablar de ello, y el que habla de ello se puede meter en un problema. [...] si uno lo hace voluntariamente [hablar sobre diversidad sexual] está expuesto a que te digan "mira y por qué hablaste de esto, qué pasó" cualquier cosa, cualquier padre de estos bueno... arma un escándalo (Tomás 2021, entrevista personal)

El riesgo latente a generar reacciones negativas en las familias es un discurso reiterativo en los docentes del estudio. Este temor se ve correspondido con las cifras del INEC (2013) en torno a la experiencia de rechazo y discriminación experimentada por la población LGBTI dentro del hogar. El estudio referido reveló que el 70,9% del total de la población LGBTI entrevistada reportó haber vivido alguna experiencia de discriminación en su entorno familiar, de este porcentaje, el 65,9% manifestó haber sufrido rechazo. Estos datos dan cuenta de la discriminación y rechazo vigente en los entornos familiares del país. Por su parte, la oposición de las familias en 2018 en el marco del lanzamiento del Decreto presidencial 397 también pone en contexto la postura del sector conservador de las familias. Hacia mayo de 2018, en la cuenta oficial de Facebook del movimiento “Con mis hijos no te metas” se exponía el siguiente mensaje:

Es #indignante que el Sr Lenin Moreno obligue a los centros educativos cambiar sus

mallas curriculares para enseñar a los menores de edad temas referentes a “enfoque de género”, entre estos nuevos tipos de “masculinización” que existen en disposición transitoria quinta del Decreto Presidencial No 397 que expide el mal llamado “Reglamento General de la Ley Orgánica Integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres” es preocupante que grupos de minorías GLBTI quieran imponerle su ideología a nuestros niños por medio de la ley con total descaro y todo esto bajo la mirada cómplice de este gobierno que ha perdido la brújula de lo coherente y razonable. (Página de Facebook Con mis hijos no te metas-Oficial Ecuador)

El mensaje expone cómo opera la ideología heterosexual dominante dentro del currículo y el modo en que su configuración como “régimen de verdad” ha desplazado a las otras interpretaciones posibles a la categoría de “aquello que pretende ser impuesto”. En el fondo esta postura niega el hecho de que el currículo y sus contenidos actuales admiten una forma de comprensión del mundo que no es la única o verdadera.

El currículo y las escuelas procuran el silencio de aquello que está fuera de la cultura dominante, de este modo “la posibilidad de escuchar una variedad de opiniones se ve a menudo como una amenaza para la cultura dominante, en especial debido a que algunas de esas voces ofrecen interpretaciones de las cuestiones y los acontecimientos completamente distintos de las que se enseñan de manera tradicional en las escuelas.” (Beane y Apple 2002, 31) ¿Qué perspectiva sobre el género nos transmite el currículo y de manera general la escuela? ¿Con qué frecuencia las nociones de sentido común en torno al género son puestas bajo sospecha dentro de las reflexiones que realizan las y los docentes? ¿Los conocimientos con los que cuentan actualmente las educadoras y educadores en materia de género posibilitan o limitan su postura crítica frente a este tema? Si bien el docente es un sujeto con capacidad de agencia ¿de qué manera su agencia se ve limitada cuando no ha ganado la consciencia necesaria para interpretar de manera crítica su realidad? Son varios los cuestionamientos que devienen a partir del silencio en el que permanecen estos temas dentro de las escuelas, este silencio ha involucrado, a su vez, el riesgo de continuar afianzando y reproduciendo dinámicas sexistas y homofóbicas dentro de estos entornos.

los docentes de esos niños me aterran porque son los primeros que generan esa discriminación; eso determina, bueno, en un montón de problemas luego. (Tomás 2021, entrevista personal)

En los relatos de los docentes homosexuales el análisis de los silencios sobre estas temáticas no se divisa únicamente a nivel curricular o sobre lo que el docente puede o no abordar en el aula, la ausencia de estos temas a nivel curricular es interpretada como la ausencia del mismo Estado y su intencional explícita a favor de estas poblaciones.

definitivamente ese silencio de parte del Estado, del currículum, y, por otro lado, el dogmatismo existente a nivel cultural, pues sí marca, sí marca bastante riesgo [...] el contexto es difícil, porque ahora enseña eso en un currículum ecuatoriano, en un contexto serrano de... bueno verán vamos a aprender acerca de la diferencia entre eh... entre lgbti o sea, no sé, las familias no van a aceptar ese tipo de cosas. (Sebastián 2021, entrevista personal)

Aunque el currículum ecuatoriano no trabaja de manera intencionada el tema de diversidades sexuales, existen algunos elementos del mismo que abren la posibilidad de introducir ciertos contenidos de manera indirecta.

yo siento que las ciencias sociales dan como el chance a poder trabajarlos, o sea es espectacular porque es el área en el que tú revisas toda esta parte de construcción social, o sea es la construcción del ciudadano, es la construcción del país y demás, eh... no es que haya como temas específicos de vean vamos a abordar acerca de la diversidad y demás, en bachillerato hay el área de ciudadanía que se trabaja bastante en este sentido de poder construir a nivel del ciudadano eh... yo creo que aparece la necesidad de trabajar en una nueva sociedad, eso creo que es como lo que se trabaja a nivel de currículum, vivir en la sociedad de una manera diferente, desde la tolerancia, desde la aceptación, desde la solidaridad, ¿sí? y es como muy marcado. No podría decir, y tal vez por mi desconocimiento, eh... que haya como una profundización, así como diciéndote sabes que hay estas destrezas para trabajar la diversidad o hay estas destrezas para trabajar lo de sexualidad. No, no... tal vez por mi desconocimiento incluso, pero me atrevo a decir que no, me arriesgo a decir que no, si no como intentando marcar mucho esto de una nueva sociedad, un siglo veintiuno, ciudadanos del mundo... en esta perspectiva ¿no?: tolerantes, solidarios, justos e innovadores y demás. (Sebastián 2021, entrevista personal)

Pese a estas fisuras y posibles acomodos para introducir estas temáticas en el aula, y reconociendo el poder y agencia que tiene el docente dentro de su salón de clase, la confluencia de otros factores delimita y condiciona considerablemente su abordaje, al punto que su capacidad de resistir de manera visible a nivel curricular es prácticamente nula en el caso de los docentes del estudio.

Por su parte los diálogos informales que se suscitan entre los docentes homosexuales y algunos estudiantes pueden ser oportunidades para comentar e indagar sobre la diversidad sexual, de este modo frente a los riesgos que implica para el docente hablar de las sexualidades periféricas dentro de las escuelas ¿son los espacios informales las fisuras que habilita el sistema?

Yo era tutor de unos chicos de tercero de bachillerato, ya son chicos de diecisiete, dieciocho años ¿no?... y como la institución es una institución un poco costosa, entonces hay chicos que han vivido en Estados Unidos, en otros países, han viajado mucho y cuando nos poníamos a conversar en cuestión de tutorías y cosas así... entonces de cierta manera abordábamos los temas y a mí me daba curiosidad, entonces yo siempre trataba de lanzar una preguntita por ahí para ver cuál era la mentalidad de ellos, entonces yo me acuerdo tanto de un chico que había nacido en Estados Unidos pero los papás eran de acá

de Manta y regresaron a vivir acá, entonces él me decía, “Míster yo le cuento, yo le digo la verdad, yo he vivido muchas cosas, yo he conocido gays, he conocido lesbianas, usted sabe que en Estados Unidos es una cosa totalmente más abierta, aunque me decía allá es más fuerte la parte del bullying hacia los estudiantes gays, pero es como que allá yo no juzgaba” y ahí como que ya comenzaba la parte que interactuaban todos y el uno decían “sí Míster yo tampoco, yo por ejemplo tenía un amigo que es gay y todo el mundo sabe que es gay, no, pero el man es chévere, el man es chevere”, entonces como que los estudiantes en ese sentido... pero habían otros, si habían otros... “no Míster, ¡Ahí sí! yo no comparto, yo si no, eso sí conmigo no va, ¡uhh! yo que me voy a estar involucrando o saliendo a una fiesta... con alguien que sea gay... no, no, no”. Entonces si había ciertos puntos de vista y yo me empapaba de esas cosas, porque tú sabes... yo ya decía ¡uh!, ya sabes con qué persona puedes hablar, y con qué persona no puedes hablar. (José 2021, entrevista personal)

Frente al silencio de estos temas en la escuela, los docentes identifican un elemento propio del contexto actual que ejerce un grado de influencia en las aproximaciones de los sujetos a las diversidades sexuales. La visibilidad que han ganado las sexualidades no normativas en las plataformas de producción de contenido audiovisual como Netflix o YouTube aparecen como espacios de resignificación de la homosexualidad y su normalización.

Creo que ahora el nuevo profe de sexualidad, afectividad, diversidad y todo aquello es el Netflix ¿no? y las series y demás cosas que a la final te marcan como un hito ¿no? incluso hasta cómo podrías intentar vivir, y nuestros jóvenes, nuestros niños también se empiezan a idealizar desde esa perspectiva, entonces las series en Netflix o en YouTube o en x lugar, pues ya te marcan también el cómo vivir la sexualidad, el cómo vivir la diversidad. (Sebastián 2021, entrevista personal)

El acceso a Internet se presenta como una oportunidad para abrirse a nuevos discursos, aunque no necesariamente implica acceder a un contenido crítico, el acceso a esta herramienta habilita nuevas perspectivas.

En el caso de la juventud LGBTIQ+ como apuntan Floegel y Costello (2019, p. 31), los relatos audiovisuales y las dinámicas online a través de redes sociales son en gran medida necesarias para paliar la ausencia de información sobre salud sexual, relaciones sentimentales y formación de identidades no normativas, incluso en países en donde los derechos LGBTIQ+ y el feminismo están integrados en la agenda pública. Asimismo, los recursos educativos convencionales a menudo silencian o representan de forma estereotipada las sexualidades no normativas en una brecha informativa que los productos concebidos para el entretenimiento, de alguna manera consiguen llenar. (Zurian, García-Ramos y Vásquez-Rodríguez 2021, 5)

**Tomás:** Los chicos sí eran más abiertos, sí a estos temas... muchas veces hacían comentarios que me sorprendían.

**Moderadora:** ¿Pero comentarios digamos de apertura?

**Tomás:** Si entre ellos se comentaban cosas de historias que ellos contaban de chicas que se besaron en una borrachera o chicos que se besaron y era, o sea como que no se escandalizaban, ni nada, de hecho, había un chico que decía que era bisexual

**Moderadora:** y todos los demás tranquilos...

**Tomás:** si, no, no, al menos por ese motivo no había casos de bullying, ni rechazos del grupo. No sé si lo hacían por gracia o nada, pero ya así sea por broma al realizar estos comentarios que se vaya normalizando el tema me parece que es un avance, pero claro creo que es en la generación espontánea que se ha dado, pero dudo mucho que haya sido a través de la educación escolar.

**Moderadora:** más bien de las trayectorias personales de cada uno más que por que la escuela haya incidido

**Tomás:** No y la exposición que ahora tienen a internet. Mucha información, muchos influencers ¿no?, muy famosos que hablan de estos temas.

## 2.5. Resistir en el espacio escolar

¿Cómo resisten los docentes homosexuales dentro del espacio escolar? Los aportes de Foucault en torno al poder resultan sugerentes para introducir las reflexiones alrededor de esta pregunta. Para el autor “no hay una relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huida, sin un eventual regreso. Toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha” (Foucault 1988, 19)

En línea con esta premisa, el concepto de resistencia introducido por Giroux (1999) abre la posibilidad de focalizar el análisis en la agencia del individuo.

[La resistencia] alude a una noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como a un proceso estático ni siempre concluido. Concomitantemente, los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. (Giroux 1999, 144)

Si bien la escuela se configura como un espacio a través del cual se instituyen las nociones y valores de la cultura dominante -entre ellos la heteronormatividad-, es igualmente cierto que siempre habrá algo, por mínimo que sea, que escapará a su poder. Desde estas aproximaciones una reflexión inicial reconoce que la presencia de los docentes homosexuales en un espacio donde su existencia se concibe como no apropiada, constituye un símbolo de resistencia. En efecto, sus sexualidades incoherentes, leídas así desde la matriz cultural dominante, son un recordatorio de los límites del género (Butler 1999). En definitiva su existencia representa la fisura del mismo sistema heteronormativo.

Una segunda reflexión refiere a aquello que involucra el acto de resistir: ¿qué actos pueden ser interpretados como expresiones de resistencia y cuáles son más un signo de acomodo a las reglas de dominación? El análisis de Giroux (1999) resulta esclarecedor en este punto.

la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen -más que desafíen- la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo. El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. (145-6)

Internándonos en las experiencias de los docentes homosexuales del estudio podemos preguntarnos ¿de qué forma han resistido dentro de las instituciones educativas? ¿en qué medida les ha sido posible desafiar la lógica de dominación? ¿Sus actos de resistencia poseen un potencial transformador? Una respuesta inicial nos lleva a afirmar que la capacidad de resistir de manera visible se ha encontrado limitada por las condiciones del contexto. Sin embargo, ello no significa que sus actos subjetivos de resistencia no contengan un potencial transformador en la esfera personal que pudiera derivar en actos de “emancipación social”.

El acto de permanecer dentro del clóset como estrategia de conservación del puesto de trabajo puede ser interpretado como un acto de acomodo. El “camuflaje” heterosexual al que se ven forzados los docentes opera a favor de la lógica de dominación, reafirmando la imposibilidad de estas existencias dentro del espacio escolar.

Ahora bien, este mismo acto interpretado desde el acomodo puede contener signos de resistencia. Apropiarse del discurso heteronormativo para permanecer en las instituciones educativas conlleva resistencia en la medida en que éste es utilizado de manera estratégica (consciente de cierto modo) para lograr el objetivo de mantener el trabajo; moverse dentro del mandato heteronormativo hace posible la permanencia del docente homosexual en la escuela sin que ello implique modificar su orientación sexual a nivel subjetivo (en su consciencia), de este modo la esfera más personal del docente homosexual permanece a pesar de las circunstancias desfavorables a las que se enfrenta.

Esta forma de resistir individual se traduce en el posicionamiento que adoptan los docentes frente a algunos eventos que emergen en la escuela, algunos de ellos han sido reseñados previamente, por ejemplo: la postura crítica de Tomás frente al discurso sexista de una docente que no veía correcto el que una estudiante interpretara el papel de Zeus por ser un rol masculino, o la sensibilidad de José y su apoyo (aunque no manifiesto) a la estudiante trans; sin duda, estas posturas constituyen elementos de resistencia dentro de un marco que incita a su desaprobación. No obstante, las dinámicas de dominación que

restringen la palabra de los educadores homosexuales condicionan estos actos de resistencia a la individualidad perdiéndose con ello la posibilidad de trascender a la reflexión colectiva.

En el silencio al que han sido relegados los docentes homosexuales y las limitaciones sobre su visibilización y discursos disidentes, la escuela ha perdido la oportunidad de generar no solo una postura crítica sobre los presupuestos pedagógicos sino también sobre aquellos elementos -como el género -que configuran nuestra identidad como sujetos sociales.

Entre la resistencia y la acomodación, los docentes homosexuales han visto la necesidad de operar estrategias para hacer *vivable* su experiencia en las escuelas. El testimonio de José nos acerca a algunas de las iniciativas operadas por los educadores:

### 1. El aula de clase y el trabajo como escudo: cumplir con lo requerido.

más que como estrategia es como una forma de vida profesional ¿no? lamentablemente, yo lo que hacía o lo que hago es resguardarme en mi trabajo. Soy muy puntual en las cosas que tengo que hacer, tú sabes que como docentes tenemos que entregar muchas cosas, entonces yo lo que hago es dedicarme a mi trabajo, me encerraba en mi computadora, en mis cosas, tal, tal, tal hacía lo que tenía que hacer, daba mi clase de la mejor manera y uno de los principales resguardos era estar con los alumnos, estar con los chicos, reírme con ellos, dar la clase de una forma, de otra forma, buscar alternativas para que ellos se sintieran bien y era mi escudo, el aula de clase es mi escudo, yo ahí me cierro y de ahí no salgo. (José 2021, entrevista personal)

### 2. Ser cercano con las(os) estudiantes: vencer el temor ante la intuición de tener un maestro gay.

Yo sabía que los estudiantes sabían que yo era gay, pero yo tampoco les trataba de dar mucha apertura, como siempre he hecho en mi vida personal. Yo siempre he visto que los estudiantes comentaban, decían sus bromas y todo eso yo “ja ja” lo que hacía era reírme, jamás yo me ponía en el plano de “no, ¿qué están hablando!” no podía hacerlo así, no, no, no... mi forma de ser no es de esas, mi forma de ser o mi forma de trabajar es más ser una persona dócil, creo que llego más siendo dócil, que siendo el ogro, el rígido, no, no; pero si me hago más amigo de ellos y de esa manera podía llegar hasta que me entendieran la clase ¿ya? o hasta que me juzgaran, porque creo que yo siendo el profesor gay y siendo el profesor odioso, molesto, siendo el profesor eh... demasiado estricto, demasiado cerrado, me iba a ir peor. Creo que eso también era una de las formas de que yo me hacía más el gracioso, me hacía el que me reía con ellos; entonces ahí también como que me sentía más relajado y podía dar mejor mi clase, más tranquilo, sin cuenta de que me están viendo “Ay no, yo sé que ese man es gay” “yo sé que ese profesor es gay”. (José 2021, entrevista personal)

### 3. Poner una coraza: no permitir que otros(as) me hieran.



la gente es mala, los compañeros de trabajo son malos, me ha tocado poner una coraza, una forma de escudo y decir “no, a mí no me vas a tocar, conmigo no te vas a meter, con mi trabajo no te vas a meter. Yo soy docente y yo sé hacer mi trabajo” Entonces como que de esa manera me he puesto más fuerte hacia las personas que trabajan conmigo, no hacia lo que yo hago porque eso no me lo van a cambiar, entonces yo pienso que es algo que ha cambiado en mí y... no sé si es para bien, el no dejarme... como que te digo “tú conmigo no te vas a meter” “conmigo tú no vas a poder. Yo soy profesor, yo soy docente y por el resto de lo que yo sienta ese no es tu problema, pero no vas a herirme. (José 2021, entrevista personal)

#### 4. Apartarse para conservar la postura: sobre todo por ser un docente homosexual.

siempre ha sido mi forma esa, de apartarme, prefiero apartarme porque puedo ser muy... tal vez un poco impulsivo y decir algo que no vaya acorde con el trabajo ¿no?, como te decía antes uno como docente tiene que tener una postura y peor si eres docente homosexual, tienes que tener una postura más alta ¿no? entonces evito, prefiero evitar, si es algún comentario así, me alejo, me callo y... desahogo de una manera, tal vez conversando con mis dos amigos que tengo, pero no, no, no trato de involucrarme. (José 2021, entrevista personal)

Bueno yo prefería no hacer comentarios porque es que mis compañeros cuando estaban en la sala de profesores decían tanta mier... que a veces o sea me tenía que poner a pelear por absolutamente todo, pero sí hubo comentarios por ejemplo una profesora estaba diciendo como que no estaba de acuerdo con que enseñaran a los chicos lo de la diversidad porque los empiezan a educar para que se transformen en homosexuales, que ella estaba aterrada porque a su nieto le iban a enseñar eso y tal, y yo me quedé así como que la señora es estúpida, y era una profesora de matemática, entonces bueno no dije absolutamente nada porque con esa clase de comentario que iba a decir ahí, de hecho mi amiga la que te dije que era bisexual ella también se calló, sabes que después lo comentamos en su momento pero que no valía la pena decir nada, pero si está el típico los pensamientos y lo que nosotros escuchamos, lo que se escucha entre docentes ... hay mucha homofobia. (Tomás 2021, entrevista personal)

El silencio se convierte en una estrategia que posibilita la permanencia del docente homosexual dentro del espacio escolar, no obstante, lo *no dicho* forma parte de un mecanismo de acomodo que valida el marco heteronormativo que circula en las escuelas. Por su parte, las estrategias de distanciamiento expresadas en el contacto mínimo mantenido con los demás educadores y educadoras, así como el hecho de centrarse en el cumplimiento eficiente de su trabajo, revela una posición de acomodo ante el sistema. Esta afirmación debe ser comprendida dentro del contexto opresivo en el que se mueven los docentes y donde su margen de acción se ve restringido.

Por su parte, los testimonios colocan en el centro de la reflexión la necesidad de trabajar temáticas vinculadas al género y las diversidades sexuales con las y los docentes heterosexuales. Reflexionar en el modo en que el género atraviesa la vida personal de cada educador(a), los privilegios y limitaciones construidas a nivel social y cómo se expresan en la vida cotidiana no solo de las escuelas, sino también en los espacios íntimos

de los(as) docentes, puede aportar a la introducción gradual de temáticas asociadas a la diversidad sexual. Asimismo, los relatos colocan dentro de las problemáticas convivenciales de las escuelas la necesidad de una lectura crítica de los conflictos desde el género y desde el reconocimiento de docentes con sexualidades no normativas.

Ser diverso(a) dentro de un espacio que legitima y vigila el cumplimiento de determinadas formas de ser hombre/mujer y experimentar el deseo, produce en los docentes homosexuales la noción de vivir ciertos retos.

**Reto 1:** Ser un buen docente de tal modo que la orientación sexual no sea lo realmente determinante.

yo creo que el primer reto como parte del lgbti pues es [pausa] desarrollarte a nivel profesional, a nivel cognitivo, a nivel intelectual; pero no quiero soltar la parte personal integral, ¿sí? No, no quiero soltar esa parte porque puede ser toda una eminencia y de repente ser una pendejada de persona, ¿no? como lo puede no ser, pero creo que va mucho en esta sintonía de la integralidad... para poder situarte, es decir: vea profe usted puede ser lo que sea, pero ha sido un profe perfecto, espectacular independientemente de su orientación. (Sebastián 2021, entrevista personal)

**Reto 2:** Involucrarse: profundizar en lo que no conocemos.

El poder conocer, el poder involucrarnos ¿sí? o sea en todo sentido, el docente diverso también tiene que involucrarse, también tenemos que intentar dar a conocer un poco. Entonces si es involucrarse... te cuento que así entre paréntesis que yo hablaba con un amigo de igual manera él es un duro, es un loco, para mí es una eminencia en el sentido de la educación y demás, y algún rato en el dos mil dieciocho, le digo “oye vamos a la marcha, o sea siento que tenemos que ir a apoyar, o sea es parte de nosotros y así”, y claro empezamos a hablar, fue una discusión bonita, y me decía sabes que hay otros espacios para visualizarnos, o sea, yo siento que no solamente es ir a tomar la bandera e ir por la calle, hay otros espacios para darnos a conocer, para visualizarlos. Eso no quiere decir que hay que dejar las marchas y peticiones, porque son necesarios, son indispensables, pero a lo que voy con eso por un lado es, involucrarnos no necesariamente con las marchas, pero sí a informarnos, o sea un asunto de que oye, pues hay una diversidad y hay que intentar ver que corresponde a que, o sea no solamente es decir: el transexual, el homosexual, no sólo se trata de decir esto o aquello, hay una diversidad y eso hay que conocerlo, hay que profundizarlo y demás. (Sebastián 2021, entrevista personal)

**Reto 3:** Mantener la esperanza: sentirnos unidos en el contexto y la historia.

No rendirse. No sé si decir no rendirse, o sea, mantener esa esperanza como seres humanos que somos, no sentirnos solos, sentirnos acompañados, unidos en el contexto, en la historia, que hay muchas historias difíciles, que hay muchas otras situaciones difíciles y qué tal vez con una palabra, con una situación, nosotros podemos intentar ayudar, que con nuestra acción podemos intentar ayudar a que van a haber momentos mejores, creo que eso podría ser también un poco o sea, cómo habrán sido tal vez estos primeros grupos lgbti escondidos ¿no? y que tuvieron que morir, que tuvieron que ser

maltratados, que tuvieron que hacer todo ese tipo de cosas para alcanzar lo que hemos alcanzado y hoy tal vez podemos intentar hacer algo (Sebastián 2021, entrevista personal)

**Reto 4:** El reto de encajar.

Creo que tenemos mayores retos que los maestros heterosexuales. Tenemos muchos, muchos más retos, tal vez el de encajar. (José 2021, entrevista personal)

**Reto 5:** El reto de gustar como homosexual.

si yo voy a un trabajo, te hablo hasta en forma general no solamente ser docente... el de gustar, que tú seas homosexual y tú gustes como empleado, tú gustes como trabajador, tú gustes como maestro, que te digan “Ay sí chévere no” [...] Que yo me sienta bien o me sienta cómodo, o me sienta tranquilo, me sienta relajado, no tenga que andar con ese miedo o esa limitante de “Ay no, me van a descubrir” “Ay no, es que ya me van a preguntar por mi familia” “Ay no es que si tengo hijos” No... es gustar por lo que tú eres y ya! nada más porque tú vas a cumplir tu función, tu rol de trabajar, de dar clases, de impartir tu conocimiento. (José 2021, entrevista personal)

Los retos asumidos por los educadores homosexuales se comprenden bajo una matriz de inteligibilidad (Butler 1999) que configura un tipo ideal de persona y de docente, de ahí deviene el experimentar el deseo de “encajar”, “gustar”, o “ser un profe perfecto” a fin de no ser juzgado por la orientación sexual; en definitiva estas expresiones subrayan la búsqueda de reconocimiento de un <<otro/otra>>, un reconocimiento que no parta de la tolerancia sino del respeto y la aceptación de lo diverso como parte de la humanidad. La demanda de reconocimiento encuentra eco en otro de los retos reseñados: “estar abiertos a conocer esa diversidad”, no podemos juzgar o amar aquello que no conocemos, de ahí la trascendencia de “involucrarse y profundizar en aquello que se desconoce”. Finalmente, podemos afirmar que los retos de los docentes homosexuales representan algunos de los retos de la escuela inclusiva y democrática de nuestros días.



## Conclusiones

Inicié esta investigación preguntándome ¿cómo se configura la experiencia de los docentes homosexuales en la escuela y qué posibilidades de acción frente a la población homosexual se abren a partir de su experiencia? La formulación de esta pregunta y los conceptos centrales de la misma me llevaron a dialogar con las interpretaciones realizadas por los docentes en torno a su experiencia dentro de las escuelas, el acercamiento a sucesos de su pasado y la reinterpretación de los mismos desde una mirada posicionada en el presente ha aportado significativamente a este trabajo. Reconocer su contexto histórico, así como los procesos personales por los que ha transitado cada uno, ha permitido un acercamiento a la experiencia más íntima sobre cómo habita la escuela un docente homosexual. A través de sus narrativas ha sido posible divisar algunos elementos que dan cuenta de su experiencia.

Para sintetizar los elementos abordados en este trabajo me parece apropiado introducir las ideas de Larrosa (2006) en torno al concepto de experiencia. Para Larrosa (2006) la *experiencia* tiene tres principios:

*Principio de alteridad:* La experiencia involucra un *algo/otro(a)* exterior al individuo, en este sentido conlleva una relación con algo que no es el sujeto. Bajo este primer principio podemos enmarcar a las instituciones educativas en las que laboran o han laborado los educadores del estudio. Estos espacios se presentan como casualidades externas a los docentes, inmersas en un contexto particular motivado por determinados valores culturales, entre ellos la heteronormatividad. Además de las escuelas, los actores que en ella intervienen (autoridades, compañeros(as) docentes, estudiantes, representantes de familia), así como los dispositivos que operan en su interior (currículo oficial y currículo oculto) configuran los elementos con los que el docente homosexual mantendrá una relación frecuente. En efecto, la relación con estos actores y dispositivos marcará las posibilidades de acción de los profesores homosexuales dentro de la arena educativa.

El dominio del discurso heteronormativo en las escuelas, las prácticas sexistas reproducidas en su interior, el silencio intencionado sobre las diversidades sexuales a nivel del currículo y en las políticas de las escuelas, las sanciones que derivan del hecho de no “encajar” en el modelo ideal de docente y los prejuicios que operan constantemente

en estos espacios se erigen como factores externos a los que se enfrenta el docente homosexual.

*Principio de subjetividad:* La experiencia tiene lugar en el sujeto, por tanto es subjetiva, “cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa 2006, 90). En este principio se inserta la individualidad de cada docente, sus trayectorias particulares de vida, el modo en que afrontan su existencia homosexual dentro de la escuela y la experiencia singular de cada uno pese a que comparten como elemento común su homosexualidad. De este modo, a pesar de compartir las limitaciones externas mencionadas en el principio de alteridad, la percepción sobre la escuela y las posibilidades que tiene un docente homosexual para vivir en su interior pueden variar, así como las relaciones interpersonales establecidas, las estrategias y formas de resistir dentro de estos espacios.

Al respecto es importante subrayar que las experiencias de los docentes homosexuales y sus identidades no son homogéneas. En esta medida, los relatos recogidos en este trabajo no integran las especificidades de la experiencia de docentes homosexuales de otros contextos (rurales) y de otras etnias, en consecuencia, no puede verse al grupo de docentes homosexuales como un grupo homogéneo cuyas experiencias y su configuración serán iguales, aunque sí pueden integrar elementos comunes.

Sin desconocer la subjetividad de cada educador, la investigación ha recuperado algunas coincidencias en las experiencias de los docentes, entre ellas el hecho de optar por permanecer en el clóset debido al temor a perder el trabajo, mantener a la vista una vida heterosexual y un cuerpo que se ajuste a estas expectativas, guardar las réplicas frente a los discursos o prácticas sexistas y homofóbicas y no introducir intencionalmente temáticas en torno a las diversidades sexuales por temor a las reacciones de los otros actores educativos.

*Principio de pasaje:* La experiencia supone un paso hacia otro lugar. El sujeto de la experiencia se concibe como un territorio de paso donde es posible dejar una huella, un rastro, una herida. Este principio está integrado por aquello que le *pasa* a cada docente homosexual y que ha marcado su relación consigo mismo, con el espacio escolar y los actores educativos. ¿Qué ha significado habitar la escuela desde los márgenes del género? ¿los docentes han establecido alguna relación entre su orientación sexual y su práctica educativa? En primer lugar, es importante reconocer que el experimentarse como docente homosexual dentro de las escuelas no es un acontecimiento concluido, terminado, los relatos de los educadores han puesto en evidencia que su experiencia es algo en

movimiento, de este modo se reconocen cambios en la forma en que perciben su rol en el pasado y los matices que ha adoptado con el transcurso del tiempo.

Por otro lado, es indudable la huella que estas experiencias han dejado en estos actores; el no reconocimiento de su diversidad sexual ha condicionado el que puedan *vivirse a plenitud* en estos escenarios, asimismo han visto limitada su capacidad de enunciar disconformidad frente a las manifestaciones de homofobia que emergen en la cotidianidad.

El contexto actual ha vuelto compleja la experiencia de los docentes no heterosexuales dentro de los espacios educativos, la negación de su sexualidad y la presión social que ejercen los distintos actores, sumado a la ausencia de políticas claras en torno a la población LGBTIQ+, han configurado una experiencia desde el silencio que refuerza el marco heteronormativo y que limita, en esta medida, la resistencia de los docentes.

A pesar de estas condiciones, quisiera cerrar este espacio de reflexión posicionando al docente homosexual como un actor que lucha aún bajo estas circunstancias y su sola existencia dentro de la escuela se convierte en símbolo de las fracturas del sistema. Asimismo, sostengo la idea de que un docente homosexual puede aportar a la escuela democrática que nuestras sociedades anhelan; su sensibilidad frente a la exclusión, su mentalidad abierta hacia la diferencia, la empatía y el respeto derivado de sus vivencias personales, habilita en ellos la capacidad de reconocer los discursos y prácticas sexistas, homofóbicas y transfóbicas que acontecen en las escuelas, abriendo la posibilidad de gestar una educación crítica que cuestione los mandatos que perpetúan la opresión sobre ciertas existencias. ¿Estará en algún momento la escuela lista para estos docentes y su potencial transformador?

[¿Tu orientación sexual te ha ayudado como docente?] Sí me ayudó, me ayudó muchísimo a llegar a mis estudiantes porque al final uno termina siendo como muchísimo más de mente abierta, acepta nuevas ideas, uno está mucho más abierto a escuchar y... a escuchar cómo se sienten, más que todo a nivel emocional. Entonces sí, yo diría que uno es un profesor más empático, más cercano. (Tomás 2021, entrevista personal)

**Moderadora:** ¿Qué le puede aportar un docente homosexual a la escuela?

**Tomás:** apoyo, mucho apoyo emocional porque al final nosotros fuimos víctimas de exclusión, lo vivimos en carne propia. Entonces, yo diría que eso... el mayor aporte que podría dar un docente un homosexual es el apoyo. (Tomás 2021, entrevista personal)

podemos llegar más allá de lo que tal vez un profesor hetero, tan rígido, tan cerrado... nosotros tenemos la visión más abierta, tal vez más espontánea, podemos mirar las cosas diferentes. (José 2021, entrevista personal)





## Obras citadas

- Astudillo, Pablo. 2016. “La inestable aceptación de la Homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10 (2): 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>.
- Bautista, Enrique. 2019. “Heteronormatividad escolar en México. Reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homosexualidad en la escuela”. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana* 33: 180-199.
- Benavides, Emely. 2019. “La reflexión docente sobre la práctica educativa: Un acercamiento desde la pedagogía crítica y la investigación acción”. Monografía, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Butler, Judith. 1999. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: PAIDÓS.
- Butler-Wall, A., K. Cosier, R. Harper, J. Sapp, J. Sokolower, y M. Bollow Temple. 2016. “Queering our schools”. En *Rethinking sexism, gender, and sexuality*, editado por K. Cosier, R. Harper, J. Sapp, J. Sokolower, M. Bollow Tempel y A. Butler-Wall, 22-26. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Callaghan, Tonya. 2015. “Doctrinal disciplining of queer educators in Canadian Catholic Schools”. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 173: 9-27.
- Castro, Mayuri. 2019. “Lo que falta por despenalizar”. *GK*. 28 de noviembre.
- Catalán, Mario. 2018. “Docentes abriendo las puertas del Clóset: Narrativas de resistencia y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12 (1): 57-78.
- . 2017. “Docentes abriendo las puertas del clóset. Narrativas de resistencia y apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en profesores homosexuales/lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas”. Tesis de maestría, Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146862/Docentes%20abriendo%20las%20puertas%20del%20clóset.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Covacevich, Catalina, y Gastón Quintela-Dávila. 2014. *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Di Caudo, María. 2007. “La construcción de los sujetos de la educación”. *Sophía* 2: 91-33.
- Echagüe, Clive, y Jaime Barrientos. 2018. “El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno”. *Forum: Qualitive Social Reseach* 19 (1): 1-44.
- EC. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro oficial 449, 20 de octubre.
- EC. 2021. *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Art. 10; literal i, 10 de abril.
- EC Consejo Nacional para la Igualdad de Género (CNIG). 2018a. *Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional*. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
- . 2018b. “Agenda Nacional de las Mujeres y Personas LGBTI 2018-2021”. *CNIG*. [https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2018/11/Agenda\\_ANI.pdf](https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2018/11/Agenda_ANI.pdf)
- . 2021. “¿Qué es el CNIG?”. *Consejo Nacional para la Igualdad de Género*. Accedido 21 de julio. <https://www.igualdadgenero.gob.ec>.
- EC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC); Comisión de Transición para la definición de la institucionalidad pública que garantice la igualdad entre hombres y mujeres (CDT). 2013. “Estudio de caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador” *INEC y CDT*. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/LGBTI/Analisis\\_situacion\\_LGBTI.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/LGBTI/Analisis_situacion_LGBTI.pdf)
- EC Ministerio de Educación. 2018a. *Texto escolar de Ciencias Naturales 5to EGB*. Ministerio de Educación.
- . 2018b. *Texto escolar de Ciencias Naturales 7mo EGB*. Ministerio de Educación.
- . 2020a. *Texto escolar de Ciencias Naturales 7mo EGB*. Ministerio de Educación.
- . 2018c. *Texto escolar de Ciencias Naturales 10mo EGB*. Ministerio de Educación.
- . 2020b. *Texto escolar de Biología 3ro Bachillerato*. Ministerio de Educación.

- El Universo. 2018. "Ministerio de Educación dice que no hay textos alternativos". *El Universo*. 18 de julio.
- Facio, Alda, y Lorena Fries. 2005. "Feminismo, género y patriarcado". *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. 3 (6): 259-294.
- Fe y Alegría, Federación Internacional. 2015. *Enseñanza aprendizaje en perspectiva de género*. Bogotá: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Ferfolja, Tania, y Efty Stavrou. 2015. "Workplace experiences of Australian lesbian and gay teachers: findings from a national survey". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 173: 113-138.
- Foucault, Michel. 1988. "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de sociología* 50 (3): 3-20.
- . 1991. *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*. Traducido por Ulises Guiñazú. México D.F.: Siglo XXI.
- Fundación Ecuatoriana Equidad. 2013. *Informe sobre la situación de los derechos humanos de las poblaciones LGBTI Ecuador*.
- Fuster, Doris. 2019. "Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico". *Propósitos y representaciones* 7(1): 201-229.
- Giroux, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- . 1999. *Teoría de la resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gonzalez, Yanine. 2015. "El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar". *Actualidades Investigativas en Educación* 15 (3): 1-15.
- Guardián, Alicia. 2007. *El Paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC); Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID).
- Guerra, Santos. 2002. "Currículum oculto y construcción del género en la escuela". [https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/08\\_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion\\_7/Contenidos/1\\_curriculum.oculto.y.coonstruccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.coonstruccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf)
- Guzmán, Abraham, y Raúl Bello. 2015. "Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica". *Culturales* 3 (2): 151-180.
- Holguín, Lina, y Gabriel Gallegos. 2019. "Diversidad sexual en la escuela: estudio de caso colegio público de la ciudad de Manizales". *Repositorio Institucional*

*Universidad de Manizales.*

[https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3386/Holguin\\_Aranzazu\\_%20Lina\\_Marcela\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3386/Holguin_Aranzazu_%20Lina_Marcela_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Jones, Tiffany, Elizabeth Smith, Roz Ward, Jennifer Dixon, Lynne Hillier, y Anne Mitchell. 2016. "School Experiences of Transgender and Gender Diverse Students in Australia". *Sex Education* 16 (2): 156–171.
- Krywaczyk, L. 2016. "Transsexuals teaching your children". En *Rethinking sexism, gender and sexuality*, editado por K. Cosier, R. Harper, J. Sapp, J. Sokolower, M. Bollow Tempel y A. Butler-Wall, 284-290. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Kosciw, J. G., E. A. Greytak, M. J. Bartkiewicz, M. J. Boesen, y N. A. Palmer. 2012. *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).
- Kwok, D. K. 2016. "School Experience of Chinese Sexual Minority Students in Hong Kong". *Journal of LGBT Youth*, 13 (4): 378–396.
- Kwok, D. K., y J. Lee. 2018. "Sexual Prejudice and School Experience of LGBTQ Students in South Korea and Hong Kong". En *Routledge Handbook on Schools and Schooling in Asia*, editado por K. J. Kennedy y J. C. K. Lee, 857–863. London and New York: Routledge.
- La Greca, María Inés. 2019. "Una introducción al pensamiento de Judith Butler". *Mundo Untref*. Agosto 4. <https://www.untref.edu.ar/mundountref/introduccion-teoria-judith-butler>
- Larrosa, J. 2006. "Sobre la experiencia". *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació* 19: 87-112.
- Martínez, Liliana. 2016. "Ser docente no heterosexual: Ser, pero no existir. Primeros hallazgos". *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* 3 (1): 137-143.
- McLaren, Peter. 1984. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- . 1990. "Prefacio". En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, de Henry Giroux, 11-24. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Osorio, Diana. 2016. "Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: Miradas de si y de los otros/as". Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia.

- Patiño, Heiwer. 2019. "Entre lo femenino y lo masculino: palabra y maestro. Correspondencia entre maestros homosexuales en la escuela primaria". Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19048/1/PatinoHeiwer\\_2019\\_EntreFemeninoMasculino.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19048/1/PatinoHeiwer_2019_EntreFemeninoMasculino.pdf)
- Peixoto, José, Laura Fonseca, Sofía Almeida, y Lígia Almeida. 2012. "Escuela y diversidad sexual - ¿Qué realidad?". *Educação em Revista* 28 (3): 143-158.
- Penna, Maleni, y Mercedes Sánchez. 2015. "Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria". *Revista de Investigación Educativa* 33 (1): 83-98.
- Penna, Melani, y Cristina Mateos. 2014. "Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación". *Revista Iberoamericana de educación* 66: 123-142.
- Pérez, Gloria. 1994. "Primera Parte. Modelos Cuantitativo versus cualitativo". En *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*, de Gloria Pérez, 14-76. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pinos, Verónica, Guido Pinos, y María Palacios. 2011. "Percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca". *MASKANA* 2 (2): 39-55.
- Russell, S. T., y R. B. Toomey. 2013. "Risk and Protective Factors for Suicidal Thoughts among Sexual Minority Youth: Evidence from the Add Health Study". *Journal of Gay & Lesbian Mental Health* 17 (2): 132.
- Sabariego, Marta. 2009. "La investigación educativa: génesis, evolución y características". En *Metodología de la Investigación Educativa*, de Rafael Bisquerra et al., 51-87. Madrid: La Muralla, S.A.
- Sánchez, José. 2013. "Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva". *Entelequia: revista interdisciplinaria* 16: 91-102.
- Sapp, J. 2016. "When teachers come out: Introduction". En *Rethinking sexism, gender, and sexuality*, editado por K. Cosier, R. Harper, J. Sapp, J. Sokolower, M. Bollow Tempel y A. Butler-Wall, 264-265. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Sedgwick, Eve. 1998. *Epistemología del armario*. Traducido por Teresa Bladé.
- Sedgwick, Eve. 2002. "A(queer) y ahora". En *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudio queer*, editado por Rafael Mérida, 29-54. Barcelona: Icaria. Mujeres y cultura.

- Taylor, C., T. Peter, C. Campbell, E. Meyer, J. Ristock, y D. Short. 2015. *The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canada's K-12 schools: Final report*. Winnipeg: Manitoba Teachers' Society.
- Taylor, Charles. 1996. "Identidad y reconocimiento". *Universidad McGill, Canadá*. [http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad\\_reconocimiento.pdf](http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf)
- Teisserenc, Amélie. 2016. "Chicas delicadas y chicos fuertes. Relaciones de género en siete centros educativos de Fe y Alegría Ecuador". *Saberes Andantes*, 1 (1): 47-67.
- Tompkins, Joanne, Laura-Lee Kearns, y Jennifer Mitton-Kükner. 2019. "Queer Educators in schools: The experiences of four beginning teachers". *Canadian Journal of Education* 42 (2): 384-414.
- Torres, Carlos. 2002. "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte". En *Paulo Freire y la agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI*, editado por Carlos Alberto Torres, 23-52. Buenos Aires: CLACSO.
- Torres, Laura. 2010. "Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas. Una mirada general." *TABANQUE Revista Pedagógica* 23: 15-44.
- UNESCO. 2016. *Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation or gender identity/expression - Summary report*. París.
- Warner, Michael, y Lauren. Berlant. 2002. "Sexo en público". En *Sexualidades transgresoras*, editado por M. Rafael, 262. Barcelona: Icaria.
- Wittig, Monique. 2006 [1992]. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Wright, T., y N. Smith. 2015. "A safer place? LGBT educators, school climate, and implications for administrators". *The Educational Forum* 79 (4): 394-407.
- Zurian, F. A., F.J. García-Ramos, y L.G. Vázquez-Rodríguez. 2021. "La difusión transnacional de discursos sobre sexualidades no normativas vía Netflix: el caso Sex Education (2019-2020)". *Comunicación y Sociedad* 1-23. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8041>

## Anexos

### Anexo 1: Convocatoria

#### Invitación a participar en Investigación sobre Docentes y diversidad sexual

El proyecto de investigación busca recoger la experiencia de docentes homosexuales dentro de las instituciones educativas.

**Si cumples con los siguientes criterios, nos gustaría contar contigo en esta investigación:**

- Persona que se autodefine con una de las siguientes categorías: Homosexual, Gay, Lesbiana.
- Tener más de un año de experiencia laboral en instituciones educativas como docente de aula.
- Haber trabajado o estar trabajando como docente de aula en escuelas o colegios públicos o privados, laicos o religiosos.
- Ser docente de aula de alguno de los siguientes niveles de enseñanza escolar: inicial, preparatoria, básica elemental, básica media, básica superior, bachillerato.
- Tener experiencia como docente en el Ecuador

#### ¿En qué consiste la participación en este estudio?

Participarás en dos entrevistas que se realizarán a través de Zoom o llamada telefónica. La información compartida será tratada de manera confidencial y anónima. **Los hallazgos de la investigación serán compartidos con las personas participantes.**

Para participar escríbenos al **WhatsApp: 0996730550**, o al correo: **emely.benavides@uasb.edu.ec**

**Anexo 2: Instrumento entrevistas**

<b>GUIÓN ENTREVISTA</b>	
<b>I. Datos generales</b>	
1.	Edad
2.	Formación universitaria
3.	Nivel de instrucción
4.	Años de trayectoria docente
5.	Tipo de institución en la que actualmente labora: fiscal, fiscomisional, particular
6.	Nacionalidad/Años que brindó clases en Ecuador
7.	Nivel(es) en el que imparte clases
8.	Asignaturas que imparte
<b>II. Bloque 1: Preguntas introductorias en torno a la docencia</b>	
1.	¿Cómo llegaste a la docencia? ¿Qué te motivó a ser docente?
2.	¿Qué es lo que más te agrada de ser docente? ¿Qué es lo que menos te gusta?
<b>III. Bloque 2: Antecedentes en la formación sobre sexualidad y diversidades sexo genéricas.</b>	
1.	En tu formación como docente ¿recibiste formación en torno al tema de sexualidad y diversidad sexual? ¿se ha promovido la formación en estos temas dentro de los centros educativos en los que has laborado?
2.	¿Ha buscado formación relacionada con temas de sexualidad? ¿Ha participado de alguna formación por motivación propia?
<b>IV. Bloque 3: Diversidad sexual en la escuela</b>	
1.	¿Está la escuela preparada para la diversidad sexual de las(os) docentes?
2.	¿Cómo ha sido tu experiencia como docente homosexual en la escuela? (¿Has vivido de manera abierta tu orientación sexual en alguna de las instituciones que has laborado? ¿qué mecanismos de vigilancia se han puesto en marcha en torno a la sexualidad de los docentes?)
3.	¿Qué apreciaciones tienes sobre el currículo y las posibilidades de abordar el tema de diversidades sexuales? ¿Qué oportunidades brinda el currículo para las diversidades (entre ellas la homosexualidad)? ¿Qué limitantes tiene?
4.	¿Cuáles son los retos para un maestro homosexual en el nivel en el que imparte clases? ¿Qué desafíos has experimentado como



docente homosexual? ¿qué oportunidades has encontrado como docente homosexual?

5. ¿Has tenido alguna experiencia significativa en torno al abordaje de la diversidad sexual con algún actor de la comunidad educativa?

6. ¿De qué forma has enfrentado los prejuicios y homofobia dentro de las instituciones educativas?

7. El vivirte como una persona sexualmente diversa ¿cómo ha marcado tu quehacer docente, tu identidad como docente? ¿Cómo tu orientación sexual ha marcado tu quehacer docente?