



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La construcción del significado en torno al ser docente en maestros gay en el nivel universitario”

Tesis que para obtener el Grado de

Maestro (a) en Desarrollo Educativo

Presenta

Jesús Torres Hernández

Directora

Dra. Lucía Elena Rodríguez McKeon

México, D.F.

Diciembre 2012

DEDICATORIA

He terminado y aún no sé qué escribir en la dedicatoria, solo puedo decir que después de mucho trabajo por fin lo he logrado. Dedicar este proyecto en primera instancia no ha sido fácil, ya que me ha llevado a cuestionarme si en verdad necesito hacerlo y a quién.

Dra. Lucía Elena Rodríguez McKeon

No encuentro las palabras para agradecer las muchas horas de trabajo a tu lado, tu apoyo, tu amistad, tu cariño y por supuesto tu sabiduría, tu terquedad, tus regaños y tu fé en mi han hecho posible que logre este objetivo. Eres lo mejor que me ha pasado en este proceso. Gracias con todo mi corazón.

Profesores entrevistados

Gracias por hacer posible la realización de este proyecto, gracias por compartir su vida conmigo. Ustedes son fundamentales en el espejo de vida en que se ha convertido esta investigación.

Amigos, alumnos

Gracias por su paciencia, por sus palabras de apoyo pero sobre todo porque siempre han creído en mí.

Mi familia

Gracias por estar para mí, por ayudarme a volar con mis locuras y a pesar de todo, siempre están conmigo. Este proceso significó dejarlos por mucho tiempo pero ha valido la pena.

Mi madre

Por ser mi inspiración permanente de superación y porque cada paso de doy lo hago pensando en el gran amor que siento por ti, porque después de más de 9 años de tu partida, tu amor lo llevo en el corazón y en la piel.

A mí

Qué curioso tener que dedicarme mi propia tesis, sin embargo, esto es solo una muestra de lo que puedo hacer, una muestra de lo que significa creer en mí. Esto es lo que soy, esto es lo que amo hacer.

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
---------------------	----------

CAPÍTULO I

DELIMITACION DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: DIVERSIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE

1.1 La escuela y el reconocimiento a la diversidad	14
1.1.1 Ausencia en el reconocimiento de las diversidades	21
1.1.2 Homogenización	24
1.1.3 No se reconocen las diversidades en la escuela	26
1.2 Orientación sexual: diversidad negada en la escuela	26
1.2.1 Discriminación/Exclusión en la escuela en las relaciones entre alumnos	28
1.2.2 Discriminación/Exclusión en la escuela en los maestros	32
1.3 La problemática y el objeto de estudio	37
1.4 Objetivos	39

CAPITULO II

LA EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS MAESTROS GAY: HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER SU SIGNIFICADO

2.1 Herramientas teórico-analíticas	
2.1.1 Cultura docente y procesos de identificación-significación	41
2.1.2 Ethos docente y resistencia al cambio	48

2.1.3 Heteronormatividad: código cerrado	51
2.2 Vía metódica	
2.2.1 Análisis de significados desde una óptica discursiva	56
2.3 El proceso de investigación: los momentos y el trabajo de campo	59
2.4 Técnicas e instrumentos para el acopio de la información	61

CAPÍTULO III

HETERONORMATIVIDAD, SABER Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA: UNA ARTICULACIÓN DIFÍCIL DE RECONSTRUIR EN LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES GAY.

3.1 Ser maestro gay: dos planos de identidad difíciles de reconciliar	64
3.2 La experiencia el a corporalidad y la afectividad en la relación educativa	70
3.3 El silenciamiento de la experiencia en la ambigüedad del clóset	76
3.4 El código heteronormativo: una herencia que se transmite	84
3.5 La familia: espacio de negación de la diversidad sexual	86
CONCLUSIONES	93
BIBLIOGRAFÍA	97

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

“El reconocimiento del valor de las diferencias supone un grado de identificación con el otro, constituye, por lo mismo, un lugar en el que convergen esas diferencias”

Juan Villoro

Los resultados de la investigación que se presentan en este trabajo se refieren al análisis de la construcción del significado de ser maestro en el nivel universitario. El argumento del que se parte se ubica en la dificultad para reconocer la diversidad sexual en una parcela de la investigación escasamente trabajada en el campo. Nos referimos a la necesidad de conocer lo que está sucediendo en las instituciones educativas como espacios de convergencia de las diversidades, sobre todo la diversidad sexual, cuando se percibe que existen dificultades para la significación de la experiencia de ser maestro desde la diferencia.

El objetivo que orientó esta investigación fue el de analizar los significados que dan sentido a las experiencias docentes en y desde la diversidad al interior de la universidad, examinando en qué aspectos y de qué manera influye el sistema heteronormativo en la delimitación de los márgenes a partir de los cuales el significado de ser maestro gay puede ser pensado como una experiencia al interior del espacio escolar.

Al tomar como referentes el reconocimiento de la diversidad cultural, social y sexual, partimos del supuesto de que algunas de tales diversidades, sin embargo, han sido invisibilizadas desde la cotidianidad, la política pública y la educación, tal como ocurre con el caso de la homosexualidad en el ámbito educativo.

El ejercicio de la sexualidad es un elemento de la vida diaria sujeta al ejercicio del poder, por lo cual, quienes se reconocen como diferentes a la norma heterosexual son objeto de exclusión y discriminación. El campo educativo es un espacio que

promueve y reafirma los valores y formas de comportamiento socialmente validas; cuando un sujeto (alumno/maestro) aparece y manifiesta su diferencia genera preocupación ya que se argumenta transgrede el sistema normativo de comportamiento de dicha institución. A su vez, éste tiene que luchar contra los mecanismos sociales que históricamente tratan de “normalizar” su conducta.

Como síntesis, el objeto de análisis de este trabajo se refiere a un contexto marcado por la discriminación y la falta de reconocimiento de formas de vivir-se como diferentes, por lo cual, resulta de suma importancia dar cuenta de los procesos de identificación docente y la forma en cómo se expresan los planos de diversidad en su práctica docente.

El estudio de éstos procesos de identificación se muestra como una mirada exploratoria de las experiencias de maestros gay en la práctica docente que permita combatir la invisibilidad de una de las diversidades presentes en el campo educativo, incorporando elementos de análisis que permitan la discusión a partir de un marco referencial basado en la dificultades para manifestar la diversidad en la práctica docente, las dinámicas y formas de categorizar las diferencias y el papel de la escuela ante la diversidad. Y es, a partir de éstos elementos donde la presente investigación adquiere valor para impulsar el análisis y la discusión académica que permitan la comprensión de una realidad ocultada y una herramienta política que permita el reconocimiento de la diversidad en las prácticas docentes. En atención a lo anterior, el cuestionamiento principal al que se responde:

¿Cómo significan los docentes gay la experiencia de ser maestro?

Además de la pregunta anterior, la construcción realizada permitió responder a otras preguntas:

¿Cómo se construye el significado de ser maestro en los docentes gay?

¿Cómo se articula el plano de su orientación sexual con su práctica docente?

A través de estas preguntas pretendo dar cuenta de la trama de significados que se entretienen en la experiencia vivida alrededor de la construcción del significado de la diversidad sexual en la escuela y que van definiendo sus posibilidades y límites para el reconocimiento de la misma. De modo que esta investigación pretende aportar elementos para avanzar en el conocimiento de la problemática actual del reconocimiento de las diversidades, en especial la diversidad sexual, en las instituciones educativas, profundizando en el análisis del proceso de construcción del significado del ser maestro en docentes gay y en la explicación de los elementos que favorecen el reconocimiento y/o negación, al inhibir o posibilitar la introducción de una nueva perspectiva que permita este reconocimiento dentro del espacio escolar.

En la medida en que los hallazgos y resultados de esta investigación, participen en la discusión y análisis que deriven en la definición de estrategias y/o políticas que se encaminen a la transformación de la escuela como un espacio de convergencia de las diversidades y que el trabajo teórico y metodológico aquí expuesto abra vías para nuevas investigaciones en el plano del reconocimiento de la diversidad, éstos constituyen una aportación al reconocimiento de la diversidad sexual de los maestros desde su propia labor educativa.

El corpus de datos

Los datos en los que se basó el análisis se obtuvieron a partir de la recolección de información en la universidad de estudio por medio de entrevistas. Para la organización y sistematización de estos datos seguimos los procedimientos de categorización propuestos por Rodríguez (1999). Para avanzar en la construcción de categorías a partir de las cuales se pudiera encontrar un mayor sentido en los datos, nos apoyamos en las herramientas teórico-analíticas que nos proporcionó la vía de análisis construida, sustentada fundamentalmente en la experiencia del ser maestro, la construcción del significado de ser docente y en elementos teóricos acerca de las diversidades y la dificultad de su reconocimiento en el espacio escolar.

La estructura del trabajo

El documento está organizado en tres capítulos. En el primero se presenta la delimitación de la problemática de la investigación, la cual se construyó a partir de algunos de los elementos significativos por los que atraviesa el reconocimiento de las diferencias y por los aportes del estado del conocimiento en torno a la diversidad.

En esta búsqueda de la diversidad como discurso construido en y desde la escuela. Si bien existe un tratamiento de la diversidad desde el ámbito indígena (perspectiva multicultural), la integración educativa y más recientemente la perspectiva de género, su pudo identificar que desde el discurso académico son escasos los intentos de abordar la diversidad sexual desde el espacio escolar.

No obstante la dificultad de la búsqueda y ubicación de elementos que pudieran ayudar a la construcción de la problemática de esta investigación, identificamos aquellos elementos que nos permiten sustentar la dificultad para el reconocimiento de la diversidad en la escuela.

En este capítulo podemos identificar el complejo y difícil reconocimiento de la diversidad en las escuelas puesto que al hacerlo implica abrir el significado de un conjunto de elementos que permiten mantener el orden establecido; ante los nuevos aspectos de relevancia social que ocurren en el día a día, la escuela se enfrenta a retos que van más allá de instruir, capacitar y dotar de conocimientos, habilidades y competencias en los alumnos y que necesariamente implica el trabajo sobre la diversidad y su reconocimiento y las nuevas formas de convivencia que ello implica.

Más allá de las nuevas formas de convivencia, la escuela tiene que fijarse metas para el trabajo con alumnos y maestros en la forma en que éstos establecen formas de relacionarse, interacciones que en muchas ocasiones, derivan en situaciones problemáticas como la violencia al interior del espacio escolar. Violencia mejor conocida como bullying y que afecta no solo las relaciones entre

alumnos, sino entre maestros-alumnos y maestros-maestros. De esta manera, la violencia ejercida se traduce en prácticas de discriminación que plantean la pronta atención de quienes conviven en la escuela, y que durante mucho tiempo ha sido negada, omitida y silenciada.

En el segundo capítulo se comparte la vía de análisis para identificar los procesos de construcción del significado de ser maestro desde la diversidad en la escuela. En éste se exponen las herramientas teórico- analíticas utilizadas para construir el objeto de estudio y que sirvieron de andamiaje para encontrar sentido a los datos.

Estas herramientas importantes en la construcción metodológica ubica a la cultura docente y sus procesos de identificación-significación como el punto de partida de la comprensión de los significados construidos en la interacción al interior del espacio escolar. La configuración de un ethos docente que inscribe a los sujetos como parte de un espacio determinado y al mismo tiempo, la resistencia que existen en los docentes en la manera de pensar-se, vivir-se, significar-se; a partir de esta resistencia al cambio, podemos identificar que existen un mecanismo (heteronormatividad) que constantemente es utilizado para legitimar las prácticas docentes y que al mismo tiempo sirve para producir un significado de ser maestro desde el deber ser y hacer, por lo que no habría posibilidad de un ser distinto.

Asimismo, se comparten el momento de la investigación, donde se realiza una descripción del trabajo de campo y el instrumento utilizado para la recolección de la información, así como de las estrategias que se siguieron para su organización y análisis.

En el tercer y último capítulo, se presenta el análisis de las condiciones de la enunciación de la diferencia al interior de la escuela. Allí se examinan los mecanismos de construcción del significado del ser maestro y la manera en qué se vive y significa la diversidad en un marco normativo a partir del cual la diversidad sexual puede ser pensada como experiencia.

Al respecto, uno de los hallazgos es que la construcción del significado del ser maestro se articula a partir de características que ubicamos en bajo tres tipos de orden: instruccional, moral y de autoridad; en las cuales, el significado construido acontece a partir de las relaciones que el docente establece con sus alumnos y con sus iguales, por lo que aquella relación educativa se establece a partir de una serie de criterios que parecen mantener la experiencia vivida y legitimada de ser maestro. Además, la experiencia de vivir-se y significar-se maestro parece estar determinada por la ausencia de la corporalidad docente puesto que no importa, lo que el docente es, lo que siente. Existe por lo tanto, una distancia que intenta hacer prevalecer el significado de un docente aséptico con criterios de tipo heteronormativo.

También aparece un significado que es vinculado a partir de la experiencia familiar y que es articulado desde una idealización ejercida por los padres y que al mismo tiempo contribuye a la transmisión (herencia) de lo que significa ser maestro.

Por otra parte, la experiencia del ser maestro en docentes gay nos ubica en dos planos: el primero relacionado a la manera de vivir-se como un docente cercano, sensible a lo que le ocurre a los alumnos, afectivo y creativo, en este sentido se puede ubicar una tensión ejercida entre la posibilidad de ordenar de forma diferente la relación educativa y por otra parte, el hecho de preservar el significado de ser maestro atravesado por los principios de la heteronormatividad en donde no hay deseo, no hay cuerpo, no hay nada.

Uno de los hallazgos con mayor relevancia es el silenciamiento, en este se ubica la vivencia del ser maestro como una vía para garantizar el empleo, la supervivencia en un espacio en el que la indefinición del ser (gay) puesto que le otorga la prerrogativa para transitar en un espacio cerrado y con pocas posibilidades de aceptar la diversidad. Esto lo convierte en el protagonista del juego de la simulación, de la experiencia silenciada y asumida como un secreto a voces. Por lo que la diferencia se oculta, y el esquema heteronormativo actúa de tal forma que esa diferencia tiene que ser callada, invisible.

Para finalizar el capítulo III, ubicamos a la familia como espacio de negación de la diversidad sexual en la cual, la experiencia vivida por los maestros al interior de ésta, es utilizada por los maestro con eje de actuación en los distintos escenarios de su vida y en particular, en la escuela. De esta forma, la experiencia negada de la diversidad desde la familia es transferida al ámbito escolar, es decir, se aprende a callarse, a no nombrarse, a simular, a silenciar-se.

Al final, se presenta un apartado de conclusiones en el que se recapitulan los principales hallazgos encontrados, señalando las principales conclusiones y aportaciones derivadas del trabajo realizado, así como de posibles líneas de análisis que se posibilitarían a partir del mismo.

CAPITULO I

DELIMITACION DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: DIVERSIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE

CAPITULO I

DELIMITACION DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: DIVERSIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE

El espacio escolar nutre el proceso de socialización mediante el entramado de relaciones y significados se construyen en su interior, potencia las capacidades de los individuos para trabajar en equipo, para formar vínculos afectivos y de la misma forma para crear individuos que acepten la diversidad de comportamientos, ideas, creencias, orientación sexual y formas de vida.

Sin embargo, la estructura social y el momento histórico pueden ayudar al reconocimiento de las diferencias o bien pueden ser uno más de los obstáculos que impiden el respeto a las personas diversas.

1.1 La escuela y el reconocimiento a la diversidad

El plano de diversidad social y cultural tradicionalmente se ha convertido en un mecanismo que utiliza prácticas, discursos y buenas intenciones que en la mayoría de los casos conlleva a ocultar las realidades vividas por los individuos en su vida cotidiana. La familia, la escuela y el trabajo como espacios de socialización posibilitan prácticas de comportamiento que en la vida social se legitiman como válidas para ciertas formas de ser y hacer de los sujetos.

Sin embargo, el sexo, el fenotipo, la apariencia física, la religión o la lengua, entre otras categorías, no requieren de un entendimiento sofisticado a la hora de hacerles distinguibles; permiten fácilmente crear la ficción de la primera persona del plural (nosotros) y luego identificar a la tercera del plural (ellos). Esto implica estigmatizar o “marcar” socialmente a las personas en función de ciertos atributos.

Para el filósofo mexicano Jesús Rodríguez Zepeda (2010) el uso de tales marcadores tiene costos en la relación con los otros: un grupo estigmatizado es el receptáculo sistemático de prejuicios que anidan en relatos culturales, valores

morales y familiares, criterios de eficiencia o de belleza, ideas de logro social e incluso normas legales y directrices institucionales. La estigmatización de las personas con conductas femeninas son valoradas como actos de debilidad y de escasa racionalidad (pp. 183-185).

Cuando un grupo humano ha sido estigmatizado con argumentos tales como “a las mujeres no les interesa la política”, “los indios son flojos”, “los indios son peligrosos”, “los homosexuales corrompen a la juventud” o “las trabajadoras del hogar son abusivas”, se produce entonces la justificación social que permite a los aventajados el usufructo del cierre social para beneficio suyo; al mismo tiempo que juega en perjuicio de las y los potenciales discriminados (Hernández Licona, 2010).

De esta manera la discriminación como una forma de interacción social sedimenta los estigmas de las personas que son consideradas diferentes, aún cuando legalmente y socialmente sean reconocidas como personas con derechos. Por lo tanto, hablar de la discriminación en las distintas prácticas y espacios sociales, ha de convertirse en un tema de sumo interés puesto que devela la constante reproducción de roles y estereotipos que conllevan a la normalización de la vida humana y por ende, a la negación de la diversidad.

De esta manera es como las prácticas discriminatorias tienden a permear todos los ámbitos de la vida en sociedad, el espacio público y también el que se reserva a lo privado. Es decir, que la discriminación toma un carácter estructural sobre los ámbitos económico, estético, político, el de la diversión, el esparcimiento, el humor, la religión, la familia, la intimidad o lo amoroso, por mencionar sólo algunos.

La crisis actual que se percibe en la escuela evidencia un aparente cambio cultural, como condición para reconocer la diversidad. Sin embargo la complejidad del problema aparece cuando nos damos cuenta que se trata de reinventarnos a

nosotros mismos en el marco de una cultura escolar que da forma y sentido a la práctica docente desde la diversidad.

Por lo tanto, el espacio educativo desde nuestro interés, desde la presente investigación se debe mirar a las distintas formas de relacionarse de los alumnos, los maestros quienes participan de la validación y permanencia de prácticas de una sociedad mexicana profundamente discriminatoria y que suelen tener impacto en distintos rubros de la vida escolar, personal y afectiva de las personas que asisten a ella.

La sociedad está cada vez demandando un mayor reconocimiento de las diversidades, sin embargo, en la escuela pareciera difícil el reconocimiento de las diferencias. En los procesos de reforma escolar (política educativa) llevados a cabo en los últimos tiempos nos encontramos que se han diseñado múltiples programas que apelan a la formación de un alumno que se abre a la diversidad.

Al respecto, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) plantea lo siguiente:

“Las fronteras culturales parecen diluirse y ser permeables a nuevos criterios y patrones que orientan los estilos de vida y convivencia. Al mismo tiempo, los diversos significados de descomposición del tejido social, en un marco de pobreza y desigualdad, merman la vigencia de los derechos humanos, la vida democrática y la legalidad, generando tensiones y conflictos inéditos” (Luna 2011:68)

“La sexualidad se ha reconocido como un componente de la existencia humana que comprende potencialidades como el género, los vínculos afectivos, el erotismo y la reproducción. Desde esta perspectiva, la sexualidad es un espacio de realización personal en torno al cual las personas requieren información y fortalecer su capacidad para tomar decisiones.

Este marco ha contribuido a identificar un conjunto de derechos y responsabilidades asociados al ejercicio de la sexualidad, así como a buscar prevenir las situaciones que atentan contra el mismo. Con ello, se supera una mirada limitada de la sexualidad, que la

confinaba a ser un asunto estrictamente privado donde la familia tenía todas las facultades para moldearla en los niños y adolescentes, sin que esto garantizase el acercamiento a información científica y, en cambio, reprodujera una serie de prejuicios y estereotipos en torno a lo que debía ser posible y apropiado para hombres y mujeres.

Los aspectos éticos y ciudadanos en la educación sexual tienen que ver, por un lado, con el reconocimiento de la sexualidad como un espacio de expresión humana a través del cual las personas toman decisiones y ejercen su libertad. Por otra parte, la sexualidad asociada con el derecho a la educación, la salud, la cultura y propiamente con el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, la convierte en un asunto que tiene que ver con la dimensión pública. En estrecha relación con el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la consideración de la equidad de género fue imprescindible como parte del análisis de la sexualidad masculina y femenina. El género y la sexualidad se reconocen como dimensiones de la vida humana.” (Luna 2011: 73)

“El reconocimiento de la discriminación en México es reciente, así como el de sus diversas manifestaciones. La caracterización de la discriminación como un conjunto de prácticas y actitudes “de desprecio hacia alguien por su pertenencia a un grupo al que le ha sido asignado un estigma social” (Conapred 2004:6). En México son diversos sectores de la sociedad quienes padecen discriminación: mujeres, niños, indígenas, migrantes, adultos mayores, personas que pertenecen a un grupo religioso o tienen un orientación sexual distinta a la mayoritaria.” (Luna 2011: 77)

“La discriminación entraña una amplia variedad de aprendizajes para la formación cívica y ética relacionados con el reconocimientos de la igualdad de todas las personas ante la ley, para lo cual es precisa la identificación de actitudes y prácticas discriminatorias dentro y fuera de la escuela, que se encuentran arraigadas en la cultura y, por tanto, requieren de procesos de concientización y análisis, así como de la construcción de una cultura de no discriminación.” (Luna “2011: 78).

Además en el mismo documento:

Favorecer la inclusión para atender la diversidad

“La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en

nuestro país, el sistema educativo hace efectivo el derecho a ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- ❖ Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas, sus visiones y conocimientos del mundo, mismo que se incluyen en el desarrollo curricular.
- ❖ Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Por otra parte, para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área individual y requieran de promoción anticipada.

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos, la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y padres, madres o tutores.

En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones. (Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria)

También, en el plan de estudios:

Incorporar elementos de relevancia social

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida, la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen aprendizajes relaciones con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención de la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar - bullying-, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial y la educación en valores y ciudadanía. (Plan de Estudios 2011)

En general, los programas plantean las buenas intenciones plasmadas en las aspiraciones que, cuando observamos lo que sucede en relación al tratamiento de la diversidad en la escuela y la formas de convivencia, en la práctica los nuevos lineamientos se asumen de modo simulado mientras que al interior prevalecen los criterios de exclusión y/o discriminación con respecto a cualquier tipo de diferencia, con mayor razón cuando esta diferencia hace alusión a la diversidad sexual.

En el ámbito universitario no existe un plan o programa que se propongan implementar temas relacionados con los anteriormente expuesto, suele ocurrir por universidad, plantel, facultad, o por alguna persona con un puesto en particular pero en general no se responde a una política educativa al respecto, y mucho menos cuando se habla de diversidad sexual.

La dificultad para asumir la diferencia que se percibe en la escuela alcanza a alumnos y maestros en prácticas en las que se tiende a descalificar o etiquetar. La forma de clasificar, organizar, nombrar las cosas, las experiencias y a las personas, no es única ni igual para todos. La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro y de otras formas de ver el mundo. Al imponer clasificaciones, nombres a algo, es una forma de ejercer poder sobre otro.

En el caso de las prácticas docentes así como ocurren en el plano de las relaciones entre alumnos, pareciera ser difícil plantear la diversidad como ventaja en el quehacer docente, pues parece que existe mucha dificultad para que la práctica docente se abra y esté en consonancia con el planteamiento de la diversidad, ya sean maestros mujeres, indígenas o con distintos rasgos de diversidad.

Por lo tanto dos de los elementos de este proyecto se sitúan en las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué factores dificultan que la práctica docente pueda expresarse en todas sus diversidades?
- b) ¿Qué factores alientan o desalientan la expresión de las diversidades y en particular de la diversidad sexual en la práctica docente?

Esta problemática se manifiesta de manera compleja cuando es posible identificar que en la realidad social y escolar actual, el reconocimiento de distintos planos de diferencias se topa con una concepción homogénea de la práctica docente y por lo tanto mantiene los mecanismos que le dan sentido y eventualmente emerge una resistencia a la introducción de nuevas visiones que deriven en el reconocimiento de éstas “diferencias”.

La dificultad de la que hablamos se manifiesta en los distintos mecanismos por lo que transcurren los significados en relación a la práctica docente. En relación con la escuela en general, existen evidencias que nos hablan de la prevalencia de ciertas formas de relación política que articuladas a la dificultad de expresar la diferencia y ser reconocidos, nos muestran la complejidad de resquebrajar el significado atribuido a la práctica docente.

En los programas de estudio se habla de la necesidad de reconocer la diversidad y una mayor apertura en torno a los temas que plantean una visión que propone una articulación más dinámica para convivir en la diferencia, preguntarles a los maestros ¿cómo se imaginan la convivencia en las escuelas? conlleva a observar

lo que sucede en los procesos de apropiación de la diversidad y la convivencia entre alumnos diferentes y sobre todo la práctica de los docentes.

Ante la necesidad de identificar nuevas formas de interpretación, a fin de construir otras formas de ser, y de reconocernos a nosotros mismos, de comprender la diferencia de los otros, el énfasis se centra en la escuela, pues al concebirla como espacio de convergencia entre lo público y lo privado, se piensa que a través de ella será posible encauzar la problemática, al nombrar las diversidades.

Este es el contexto problemático inicial en el que se despliega el punto de partida de esta investigación, en el entendido que resulta necesario en el análisis de las prácticas docentes dar voz a las experiencias silenciadas, poniendo un énfasis especial en torno a los mecanismos para la reproducción, mantenimiento y cambio en la articulación de la diversidad como un plano de la práctica docente. Con el propósito de aclarar nuestro objeto de estudio, en los siguientes apartados se profundiza en el análisis del campo de la investigación inicial, finalizando con la delimitación del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación.

1.1.1 Ausencia en el reconocimiento de las diversidades

El plano de la diversidad en la práctica docente es un tema que en los últimos años ha cobrado especial relevancia en el ámbito de la investigación académica tal como lo ha reportado el Estado del Conocimiento en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Al revisar las investigaciones respecto a la diversidad se encontró que ésta se refiere a distintos planos de diversidad específicos: uno de ellos es precisamente donde se encuentran investigaciones en relación a la práctica docente.

En la revisión de las investigaciones sobre la diversidad en el plano escolar resultó difícil encontrar las fuentes que permitan apoyar el sustento de este proyecto, no obstante pudimos ubicar una segmentación del discurso (visto desde COMIE), ya que existen distintas formas de categorizar la temática. En este sentido

encontramos investigaciones que refieren una dificultad para manifestar la diversidad en las prácticas docentes.

Josué Anzaldúa (2011) nos ayuda a confirmar el olvido u omisión en el trabajo académico relacionado con la diversidad sexual al afirmar que, en relación con el tratamiento de la diversidad en la escuela, el grupo de los gay no está estudiado.

Para intentar acercarnos a este campo problemático encontramos dos fuentes o vías que son importantes en la investigación: ¿es un plano importante de práctica la diferencia? Eso supondría que ser docente es más que un hacer, implicaría un modo de reconocerse, es decir, un significado de ser maestro. Por otra parte, ser docente no supone la adscripción a un rol sino que es un proceso de subjetivización, un modo de ser.

Todo se relaciona con estos dos planos...confluyen por un lado el cómo es la práctica en donde influyen deseos, experiencias y ser maestro no es sólo saberes pedagógicos sino formas de ser (tradiciones, significado, cultura).

Si bien hay algunos autores que hablan de la práctica docente refiriéndose a actividades instrumentales encontramos en la investigación que en la configuración docente influyen diversos planos, uno es el modo de ser que para Mercado (2007:77) representa la conjunción de un elemento casi sagrado compuesto por comportamientos y actitudes que se despliegan en símbolos, discursos y prácticas.

Es un proceso que tiende a hacer prevalecer ciertos modos de enfrentar la tarea, este mecanismo de poder habla de un proceso de configuración de las prácticas docentes y el lugar (ausente) de la diversidad en dichos procesos.

La diversidad se analiza como vivencia ya que no es un reflejo de la cultura, sino que es constitutiva de la escuela (mecanismo) y el papel que juega para silenciar las diferencias, es decir, se ve condicionada en las interacciones alumno- alumno,

maestro-alumno, maestro-maestro y por lo tanto existe una dificultad para reconocer al diferente.

Sobre todo, esta idea proviene de la línea desde la educación que habla de diversidad cultural la cual pone el acento y sostiene que existen resistencias para aceptar la presencia e interacción entre culturas diferentes, a partir de la consideración de la diversidad como riqueza y no como problema, lo que desde esa perspectiva presionaría para mantener el perfil docente (COMIE, Salinas, Avilés), aún, cuando se sigue planteando que esa resistencia ha provenido en mayor medida de la población no indígena y cuando es un problema general del sistema educativo. Por lo tanto se cierra el significado de lo que es ser maestro.

La investigación de Aguilar (2011) sobre *Universidades Interculturales, adjetivo o sustantivo. El reto de una Educación para y en la Diversidad* manifiesta que en la actualidad las notas del debate están en el reconocimiento de la diversidad sociocultural existente; en el sentido que las sociedades han desarrollado procesos simultáneos de asimilación – segregación en la tendencia de conformar una cultura homogénea, para la “integración” nacional a través de cultura, historia, lengua, creencias, valores, identidad y pautas de conducta comunes. La historia social refiere que ciertas minorías quedaron al margen del proceso, ya sea por estrategias excluyentes o aislacionistas, atravesadas por diferencias culturales a las cuales se suma la condición socioeconómica; a su vez, la marginación se asocia a la reducción o ausencia de los derechos ciudadanos para las minorías.

Al referirse a la diversidad en los discursos académicos y a los distintos planos de diferencia se omite hablar de la diversidad sexual. Al respecto, en la práctica docente parece existir una presión para impedir que se abra el significado de la misma.

La diversidad es el hecho de coexistir varios que son iguales en derechos pero diferentes en distintos aspectos; por eso, atender la diversidad en la escuela siempre nos remitirá al problema del tratamiento del otro como igual o diferente.

De esta manera puede reflejarse en un primer momento que la diversidad cultural más que reconocimiento e igualdad de derechos ha significado un proceso de eliminación de la diferencia en aras de esa “integración” y por supuesto que la escuela como formadora de sujetos con identidad, lengua, cultura, valores y pautas de conducta comunes ha jugado uno de los papeles principales en la reproducción y mantenimiento de las ideas y creencias validadas por la sociedad, tal como lo vemos en los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México del año 2010 realizada por el CONAPRED en donde el 52% de los entrevistados mencionaron que el principal problema de las personas homosexuales es la discriminación.

1.1.2 Homogenización

Se entiende por homogeneidad cuando se hace énfasis a las semejanzas que existen entre las personas. Homogeneidad también puede entenderse cuando se hace fuerza en lo parecido o similar entre los individuos y los encasillamos pensando que actuarán, pensarán y esperaran casi lo mismo; es ser de la misma clase que el otro.

“Los instrumentos de la homogenización de la sociedad son varios: mercado económico uniforme, orden jurídico único, administración central, lenguaje común, educación nacional, todo ellos sublimado en la adhesión a símbolos únicos: íconos y banderas, ceremonias patrias, héroes y gestas pasadas. El Estado-nación moderno iguala a todos los ciudadanos al tratarlos como semejantes de un agregado común” (Villoro 1995:28)

Más allá de estas definiciones, en la escuela la homogenización se ejerce al observar una característica común mayoritaria (morenos, jóvenes, etc.), ya que, esta característica permite otorgar a un grupo de individuos la condición de homogéneo.

De esta forma, desde la escuela se pretende atender a los alumnos y maestros en una sola dimensión (homogenización), ya que permite la supervivencia de un sistema de reproducción articulada bajo la premisa de que todos son iguales y por lo tanto, lo que interesa es mantener el orden, la norma.

Sin olvidar, que uno de los objetivos de creación del sistema educativo como actualmente lo conocemos se fundamenta en la igualdad, la homogenización de características que permitieron la creación de los estados-nación y para lo cual, la escuela desempeñaría esta labor.

La escuela moderna, sin embargo, ha perpetuado la homogenización de individuos, conocimientos, competencias y una visión uniforme de la vida misma. No obstante que en épocas recientes se ha intentado la integración de distintos elementos que buscan favorecer el reconocimiento de las diferencias de todos los que asisten a ella, tanto alumnos como maestros. Puesto que, el entorno se ha modificado de tal forma que exige el reconocimiento de la diversidad.

A pesar de la exigencia del reconocimiento de la diversidad, la escuela permanece centrada en la articulación de formar a individuos con las mismas habilidades, competencias y formas de verse y relacionarse con los demás.

De esta forma pareciera que el papel de la escuela en este ámbito es una tendencia al ocultamiento, al silenciamiento de las diferencias en el afán de la homogeneidad.

Bolívar (2004) afirma que “teniendo en cuenta que al lado de la transmisión de conocimientos, la escuela se ha fijado para sí misma como su otro gran propósito la formación de las subjetividades, reflejadas en expresiones como hábitos, conducta, personalidad, principios, seres integrales, entre otras, resulta interesante preguntarse por la orientación de dicha labor respecto del género y la sexualidad” (RMIE, 2004: 17).

Aparecida Da Silva (2009), en sus aportes señala: si, por una parte, la diferencia que constituye el “otro” intimida, por la otra, atrae (Brandão, 1986). El “otro” es lo que “yo” no soy, pero lo que “yo” soy se constituye de lo que el “otro” es. Sin embargo, si el miedo ocurre del reconocimiento de la diferencia del “otro”, también la atracción se hace presente por verme reflejado en la imagen de ese “otro”.

La práctica docente por lo antes mencionado tiene que ajustarse a la diversidad no sólo de alumnos sino a la diversidad misma de los docentes, pero al igual que con los estudiantes, existen mecanismos que impiden la expresión de la diferencia, que ha derivado en que la escuela como institución, constituida por un conjunto de normas y reglas, ha actuado en la homogeneización y en la limitación de los principales sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolos simplemente como alumnos y profesores, sin importar sexo, edad, origen social, color/raza, experiencias vividas, expectativas, necesidades, etcétera.

1.1.3 No se reconocen las diversidades en la escuela

Con el paso del tiempo la escuela empezó a convertirse como reproductora del statu quo, del orden establecido, casi como ámbito de garantía de la conservación de las desigualdades y no sólo por razones de clase social, sino de etnia, generación, género, creencia religiosa, procedencia cultural, entre otras variables.

Autores como Henry Giroux (1986: 65), afirman que “por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas”.

Tal concepción de la escuela como escenario dialéctico de reproducción y resistencia se viene a complementar con su interpretación como un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez, 1995: 7), el cual se configura como un vivo, fluido y complejo intercambio de mensajes, costumbres e imaginarios de las culturas pública, institucional (organizativa y normativa), docente, familiar, comunitaria, de los medios de comunicación.

1.2 Orientación sexual: diversidad negada en la escuela

La orientación sexual de algún integrante del centro escolar comúnmente ha significado (para quien la expresa) ser el objeto de las burlas y violencia ejercidas al interior de las aulas, y a pesar de saberlo, la escuela se ha mantenido al margen (siendo cómplice) en la negación de la diversidad al interior de la misma.

Como se ha mencionado anteriormente, a pesar de que la escuela es un lugar de vinculación entre distintos elementos de diversidad, la orientación sexual es el aspecto menos reconocido puesto que implica visibilizar una “problemática”.

Tal como afirma Bastida (2010) se tiene que visibilizar la presencia de las personas gay al interior de las escuelas, pues al no hacerlo, se provocan prejuicios, discriminación y violencia hacia las personas con orientación sexual distinta a la heterosexual. Por otra parte, el tratamiento de estos temas, y lo que es más grave, la libre expresión de los deseos y sentimientos de éstas personas, aparecen invisibilizados en las escuelas, puesto que se piensa que la orientación sexual es una cuestión privada.

En el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009) se establece la necesidad de fomentar la cultura de la inclusión, la aceptación y el respeto a la diferencia ante las cifras altas de violencia en las escuelas del país.

Este precepto parece carecer de sustento en el ámbito académico puesto que en la literatura disponible la mayor parte de la atención se centra en aspectos de la inclusión para personas con capacidades especiales, origen étnico y perspectiva de género, pero, en relación con la orientación sexual, parece no existir una postura al respecto.

Por lo tanto, la escuela se ha convertido en el principal espacio de negación para la orientación sexual de los alumnos y aún más para aquellos que ostentan una posición de autoridad, los maestros. De esta manera, resulta muy complicado que un individuo al interior de la escuela pueda expresar libremente su orientación sexual, sin el temor de ser objeto de violencia y discriminación.

Al respecto Anzaldúa (2011: 109) nos dice que:

“...las tácticas de interacción les permiten a los gay lidiar con el rechazo sin asimilarse. algunos suponen negociaciones puntuales y personalizadas que, de alguna manera, hacen posibles las estrategias de mayor alcance. Las tácticas de diferenciación frecuentemente se revisten con el relajamiento a veces teñido de vulgaridad, que aminora la mirada reprobatoria de los otros.

La diferencia reclama su visibilidad y su reconocimiento a través de diversas vías. Como otros grupos discriminados, los gay aprenden a luchar por un lugar bajo el sol, en cada contexto específico en donde se mueven...existe una conciencia clara y numerosos ejemplos de la represión y la discriminación de los gay en distintos espacios, pero quien se asume gay pese a las estrategias que despliega para sobrevivir en su medio social, lo que busca finalmente es aceptado.

La escuela, pese a ser un espacio en el que no debiera hacer discriminación, ni rechazo o exclusión de los diferentes, sigue siendo un espacio en el que la diversidad encuentra múltiples obstáculos. Parece, entonces, que el respeto o la tolerancia abstracta pueden encubrir formas de discriminación velada que revelan que el espacio escolar no es todavía un espacio en el que emerja y se promueva la diversidad.”

Para lo cual, Torres (2006) afirma que admitir la existencia de personas homosexuales es condición imprescindible para que los niños y niñas que conviven con personas con esta modalidad de sexualidad no se sientan raros ni marginados. Cada día es más probable que en las aulas escolares se hallen chicos y chicas que conviven con dos hombres o con dos mujeres, en vez de la típica pareja heterosexual. Una institución escolar que patologiza esta modalidad de sexualidad está contribuyendo a crear fuertes complejos, a culpabilizar y, por lo general, a etiquetar como patologías lo que no son sino otras formas legítimas de relación sexual.

1.2.1 Discriminación/Exclusión en la escuela en las relaciones entre alumnos

La discriminación se construye a partir de la habilidad para distinguir lo que cada cual tiene de común o de distinto; luego, esta carga valorativa es vitalizada por la voluntad que lleva a actuar positiva o negativamente, hacia aquellas personas asumidas como diferentes (CONAPRED 2012:18)

De esta forma, la discriminación ha sido parte de la cultura mexicana durante mucho tiempo y con ella se evidencia una asimetría en las interacciones sociales ya que ésta atraviesa prácticamente todas las actividades que realizamos a diario. No obstante la visibilización de la que ha sido objeto en recientes años, la discriminación parece asegurar la inclusión de algunos y la exclusión de otros.

Si se recuerda que el avance más significativo se refleja con las personas con discapacidad, los indígenas o las mujeres; y más recientemente, los homosexuales siguen existiendo grupos poblacionales con problemas de discriminación.

En el caso de las escuela en el país, cada vez en más relevante evidenciar los actos discriminatorios de los que son objeto distintos individuos que asisten y son

parte de la misma, y que son manifestados de distintas maneras, entre ellos, el bullying.

Un 71% de los jóvenes mexicanos no aceptaría que se les dieran los mismos derechos a los homosexuales que a los heterosexuales. Una encuesta de 2006 afirma que el 33% de los mexicanos siente aversión por los homosexuales, un 40% no quiere políticos destacados homosexuales y un 32% no quiere vecinos homosexuales. La homofobia también está profundamente enraizada en la familia.

No resultará tan extraño notar que desde este perfil de resistencia y mantenimiento de prácticas, la escuela se ha convertido en uno de los tantos campos de cultivo de la discriminación y la intolerancia. Ello queda evidenciado en la Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico recién presentada (2012) en la que los actos de intimidación o agresión en contra de los “diferentes” asciende al 68 % en escuelas públicas y 63 % en escuelas privadas.

Por otra parte, en la misma encuesta el 74% de los hombres gay manifestaron haber sido víctimas de bullying y el nivel escolar ha quedado evidenciado cuando la mayoría del bullying ejercido ocurre en la secundaria, pero a efectos de la presente investigación que se enfoca al ámbito universitario, el 3 % de los entrevistados mencionaron haber sido agredido en este nivel académico.

“Se tiene que visibilizar la presencia de la comunidad lésbico, gay, bisexual y transexual, casi todo el mundo conoce a una persona gay. Los niños no tienen problema con esto sino los adultos, y son ellos quienes les influyen”, declaró la estadounidense Elise Klein, quien fuera titular de la organización Maestros contra los Prejuicios”

En la misma encuesta, lo que llama la atención es que cuando se pregunta sobre la reacción de los profesores en términos del involucramiento el aporte es que 24% de los profesores no se percatan del bullying y 48% al percibirlo no hacen nada porque les parece “normal”.

El bullying no es un fenómeno nuevo pero se ha visibilizado en los últimos años. Puede ser físico, verbal, emocional o psicológico. En un estudio realizado en escuelas del Distrito Federal (2009), se encontró que el baño y el salón de clase son los espacios donde más se cometen este tipo de actos, a su vez, el recreo es el momento en que más agresiones entre alumnos ocurren.

Según afirma Pardo (2009) no se le debe denominar propiamente como bullying sino como discriminación, puesto que lo que suscita es un “desequilibrio de fuerzas” en el que la víctima no se defiende de su victimario por sentirse en condición de vulnerabilidad.

Es así que quienes se asumen como gays, sufren desde el espacio escolar el temor por algo que la gran mayoría de las veces no comprenden y para lo cual el sistema educativo mexicano no tiene estrategias pedagógicas que eviten la discriminación de la que son objeto.

Anzaldúa (2011: 111) identifica siete formas de discriminación velada:

Afirma que las prácticas discursivas mediante las que se realizan estas formas son: a) homologación de las diferencias y reconversión de la ley; b) contraposición entre lo normal y lo anormal (como enfermedad, vicio o deformación del espíritu); c) exclusión fundada en el sometimiento del cuerpo (de donde deriva la práctica de vulnerar al vulnerable, de victimizar a la víctima); d) mecanismo de coexistencia pacífica, que se basa en la premisa “te respeto y te tolero en tanto no te metas conmigo” (lleva implícito el sentido de la segregación: “ustedes por allá y nosotros por acá”); e) instrumentalización y cosificación del otro; f) consideración del otro como un fin abstracto, eludiendo ver al “otro particular”, con rostro (sacrificio del particular en aras de lo universal); g) injuria recubierta bajo la forma del relajamiento.

TABLA 1. Formas de enfrentar la diversidad en la escuela en función de tres dimensiones

<p>Dimensiones</p> <p>Formas</p>	<p>Jurídica</p>	<p>Ética</p>	<p>Relación Identidad/ Alteridad</p>
<p><i>Diversidad cancelada</i></p>	<p>Discriminación abierta, sancionable a partir de la publicación de la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación</p>	<p>Intolerancia con respeto al diferente</p>	<p>Exclusión abierta del diferente. Antagonismo radical ego-alter. Hace a alter víctima y combate su existencia.</p>
<p><i>Diversidad combatida y revestida de "orden justo"</i></p>	<p>No se discrimina, según una peculiar interpretación de la Ley. Se aplican criterios de normalización en nombre de un "orden justo"</p>	<p>Hay tolerancia del diferente (se coexiste con él) y puede haber respeto (reconocimiento de que se es un ser humano), pero hay carencia total de solicitud y elusión a la equidad.</p>	<p>Exclusión velada del diferente. Antagonismo radical que se reviste con la idea del trato justo e igual. Vulnera de manera soterrada y castiga la diferencia.</p>
<p><i>Diversidad tolerada en un orden justo</i></p>	<p>Procurando un orden justo, no hay discriminación</p>	<p>Hay tolerancia y respeto, en aras de un orden justo, pero no hay solicitud con respecto a él.</p>	<p>Ego incluye a alter en su mundo. No hay antagonismo, en la medida que hay equivalencia. Se procura la homologación.</p>
<p><i>Diversidad reivindicada con equidad.</i></p>	<p>Procurando la equidad no hay discriminación</p>	<p>Hay solicitud con respecto al otro, además de respeto.</p>	<p>La única equivalencia que organiza las interacciones es el igual derecho a ser diferente. Alter y ego reivindica sus mutuas diferencias.</p>

1.2.2 Discriminación/Exclusión en la escuela en los maestros

Este tipo de agresiones no son exclusivas de los alumnos, también los maestros padecen el hecho de ser diferentes y aún en el gremio docente las muestras de rechazo, burlas y discriminación a los maestros gay suelen ser muy constantes.

Aunque en algunos casos para llevar una buena relación con sus compañeros, los maestros gay deciden ocultar su preferencia sexual por temor al rechazo, a la discriminación y en ciertos casos a perder el empleo aunque su preferencia sea un secreto a voces, más vale no afirmarlo.

Para Anzaldúa (2011) "...la discriminación se disfraza de trato igual que se hace pasar por trato justo. En esta operación, las diferencias son ignoradas, disfrazadas o combatidas en aras de lo que se considera normal, lo cual, desencadena, en quien es discriminado, estrategias que tienden a reivindicar su diferencia, o bien a eludir la exclusión o segregación".

En la mayoría de los contextos educativos, los estudiantes y maestros identificados como diferentes de la norma por su raza, clase, género, etnia y/u orientación sexual son validados si y solo si pueden demostrar prácticas de prótesis que les posibilitan pasar como no verdaderamente diferentes de la norma por medio de ocultar su dis/capacidad. Como resultado, la discapacidad se vuelve en un puente discursivo que simultáneamente explica y expone la construcción social de la diferencia en educación junto con los ejes de raza, clase, género, etnia y/u orientación sexual (Everelles, 2006: 368).

Gomes (2003) nos recuerda que el cuerpo es uno de los principales elementos del proceso de deconstrucción del ser, luego, la devaluación del cuerpo compromete significativamente la construcción del ser diferente, y la escuela tiene gran responsabilidad en ese proceso, a medida que reproduce representaciones negativas sobre el diferente, su cuerpo y su estética. Ella nos alerta de la

necesidad de cuestionar cómo la escuela lidia con el cuerpo de los diferentes, contribuyendo para revelar el prejuicio y la discriminación en la escuela, de construir “estrategias pedagógicas alternativas” que permitan comprender la importancia del cuerpo en la construcción del “significado étnico-racial-sexual” de alumnos y profesores, y como él interfiere en las relaciones entre esos individuos en el universo escolar.

Es por eso que resulta relevante identificar: ¿cómo se expresan los planos de diversidad en la práctica docente? Y se reafirma de esta manera la idea de cómo influyen los planos de diversidad en la práctica educativa para intentar dar respuesta a 2 vías de la investigación:

- a) Ser docente es más que un hacer, implica un modo de reconocerse, es decir, una identidad.
- b) Ser docente no se realiza en la adscripción a un rol; sino que es un proceso de subjetivización.

El asunto acerca de cómo influyen los planos de diversidad en la práctica es un tema que poco o casi nada se ha investigado, se coincide en la necesidad de promover investigaciones en donde se profundice en cómo es la vivencia, la experiencia del maestro al poner en juego esos mecanismos de resistencia. Se requiere de investigaciones que permitan un mejor conocimiento de los individuos que provienen de culturas diversas; de una investigación que permita documentar y explicar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y docentes; cuáles son las estrategias de aprendizaje que culturalmente han interiorizado y utilizan; qué estrategias les permiten lograr un mejor desempeño; cuáles de estas estrategias están definidas por su propia cultura; y, si son compatibles con las estrategias de enseñanza que se utilizan en la universidad o en las normales (Mercado 2007:232).

Si se ve la diversidad, lo que encontramos es que ésta se manifiesta desde planos de cómo influye la lengua materna del docente en el aprendizaje de la escritura, otros estudios hablan de cómo influyen ciertas disposiciones de género en la relación educativa pero no existe en relación a la preferencia sexual y cómo influye en la forma en que se percibe a sí mismo el docente y si eso contribuye o no al proceso de identificación docente.

Este trabajo podrá dar la voz a maestros para hablar de los procesos silenciados, por un parte, pero también para comprender una arista acerca de cómo se están configurando las prácticas actualmente, cómo se juegan los procesos de construcción del ser maestro y explicar por qué se resisten a cambiar, en general, el propósito sería enriquecer las estrategias para la formación de docentes en y para la diversidad, así como impulsar en los procesos de formación la posibilidad de que los docentes construyan conocimientos pedagógicos que mejoren su actuación educativa tal como es una preocupación compartida por especialistas del campo de la diversidad con sus distintos énfasis.

Aparecido Da Silva (2009) afirma que en la escuela, en la que predomina el discurso de la igualdad de tratamiento y, por consiguiente, el intento de la homogenización de un espacio que es sociocultural, las prácticas educativas discriminatorias son recurrentes; prácticas racistas implícitas y muchas veces explícitas.

Esto podría ayudar a intentar definir a la escuela como institución, constituida por un conjunto de normas y reglas, que ha actuado en la homogeneización y en la limitación de los principales sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolos simplemente como alumnos y profesores, sin importar sexo, edad, origen social, color/raza, experiencias vividas, expectativas, necesidades, etcétera.

Para Dayrell (1996:140), considerar la escuela como espacio sociocultural consiste en: [...] superar la visión homogénea y estereotipada de la noción de alumno [y profesor], dándole un otro significado. Se trata de comprenderlo en su diferencia, como individuo que posee una historicidad, con visiones de mundo, juicio de valores, sentimientos, emociones, deseos, proyectos, con lógicas de comportamientos y hábitos que les son propios. Lo que cada uno de ellos es, al llegar a la escuela, es resultado de un conjunto de experiencias sociales vivenciadas en diferentes espacios sociales. Así, para comprenderlo, tenemos que tomar en cuenta la dimensión de la “experiencia vivida”.

La experiencia, por lo tanto, se convierte en un eje nodal para intentar explicar y entender lo que ocurre al interior de la escuela. Uno de los datos más importantes de la Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de los Maestros (Fundación Este País) es que:

Aceptaría que en su casa viviera un indígena	sí (15%)	no (65%)
Aceptaría que en su casa viviera una persona de otra religión	sí (15%)	no (65%)
Aceptaría que en su casa viviera un homosexual	sí (15%)	no (65%)
Aceptaría que en su casa viviera un negro	sí (15%)	no (65%)

Estos datos reflejan la percepción que los maestros tienen de aquellos que son diferentes. Ponen de manifiesto la urgencia de discutir el reconocimiento de la diversidad en sus distintos planos puesto que en la mayoría de los casos los docentes son considerados como modelos a seguir. Esto supone que el maestro convertido en el modelo de sabiduría tiene la posibilidad de perpetuar o mantener una serie de normas que le otorga la institución.

Para Aparecido (2009) es importante que la diversidad cultural sea reconocida pues es un hecho incuestionable presente en las diversas sociedades y que constituye la historia de la humanidad. Sin embargo, no es suficiente la simple constatación de las diferencias (de sexo, “raza”, edad, preferencia sexual), pues la

constatación no consigue explicar las relaciones entre los diferentes individuos y grupos sociales.

Adicional a los datos anteriormente expuestos, sobre discriminación y bullying homofóbico, Klein (2010) asegura que la situación es preocupante en los Estados Unidos: "...después del 11 de septiembre de 2001, los gays son el sector más odiado después de los musulmanes, judíos y afroamericanos". Por este motivo, añadió, es necesario capacitar a docentes y padres de familia para erradicar todos los prejuicios que provocan la discriminación de personas por su raza, religión, género u orientación sexual.

En México la situación no es mucho mejor, en abril de 2010 se dio a conocer el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, en el que se establece la necesidad de fomentar la cultura de la inclusión, la aceptación y el respeto a la diferencia ante las altas cifras de violencia en las escuelas del país.

Más recientemente, en el Reporte sobre Discriminación en México (2012: 89) presentado por CONAPRED y el CIDE, señala que la escuela como espacio natural para que la persona pueda realizar el tránsito que va de lo privado a lo público, de lo que es familiar y cercano hacia una realidad ajena y distante; es ahí donde se adquiere –frente a hechos concretos- el valor de la tolerancia, donde se aprende a respetar la diferencia, se despierta la curiosidad por lo diverso y donde se anima a la inteligencia para ponderar los atributos de la pluralidad. Es en la escuela donde los prejuicios, los estigmas y marcadores sociales son domesticados o eventualmente fortalecidos.

La problemática y el objeto de estudio

Apoyada en aspectos de orden teórico y contextual derivada de las investigaciones que se han expuesto y que permitieron la detección de vacíos existentes para explicar los mecanismos que resisten la apropiación de la

diversidad que conlleve a una nueva forma de entender los distintos significados que se le brinda a los sujetos en la interacción con la cultura escolar y docente, es que se derivaron los cuestionamientos que orientan este trabajo de investigación.

Desde nuestra perspectiva la resistencia a reconocer la diversidad sexual en las escuelas se debe a la permanencia y resistencia que los juegos de poder ejercen en la cultura escolar y docente, a pesar de los diversos intentos expresados en las disposiciones jurídicas recientes (aprobación en el año 2009 a la uniones civiles entre personas del mismo sexo y el derecho a la adopción, en la ALDF, 2009) así como en el discurso político de reconocimiento traducido en instituciones como la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) así como la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), lo que da como resultado un modo específico de articular, comprender y reconocer las diversidades existentes.

Se pretendió realizar un análisis de los procesos de reconocimiento de la diversidad sexual que viven los maestros en la escuela, haciendo un énfasis especial en la experiencia de éstos alrededor de su propia práctica. Si bien lo anterior constituye el foco central de la investigación, resultó relevante analizar dicho proceso sin descuidar la forma en que la escuela permite el reconocimiento de la diversidad como espacio central de las diferencias, a fin de contribuir en la explicación de los mecanismos que favorecen u obstaculizan que la diversidad contribuya a replantear la forma de ver a los otros.

Lo anterior debido a que la escuela como espacio localizado reproduce un cierto tipo de experiencia que condiciona las posibilidades o límites a los que se enfrentan los maestros en la experiencia de su práctica cotidiana, debido a las implicaciones que ésta tiene en la actuación de las fronteras políticas y culturales que sustentan la posibilidad de reconocer o no la diversidad.

En síntesis podemos decir que la idea central es identificar la construcción del significado de ser maestro en relación con la diversidad sexual y la forma en que

se enfrentan al espacio escolar, en el entendido de que la respuesta a las interrogantes planteadas contribuirá al análisis posterior, de los elementos que se ponen en juego en la experiencia como maestros en y desde la diversidad.

Los cuestionamientos que orientaron el trabajo de investigación pueden ser descritos a manera de preguntas y objetivos de la siguiente manera:

Preguntas de investigación y objetivos

- ❖ *¿Cómo se construye el significado de ser maestro en los docentes gay?*
- ❖ *¿Cómo es la experiencia de ser maestro gay?*
- ❖ *¿Cómo significan los docentes gay la experiencia de ser maestro?*
- ❖ *¿Cómo se articula el plano de su orientación sexual con su práctica docente?*

A través de éstas preguntas intento visibilizar una experiencia silenciada a la vez que dar cuenta de la forma cómo influyen los factores de diversidad sexual en la posibilidad de reconfiguración de la práctica.

Objetivos:

- *Identificar los procesos de significación de ser maestro que se configuran en la experiencia de los docente gay.*
- *Analizar cómo influye el plano de la diferencia en la construcción de su identificación como docente*

Considero que uno de los elementos más importante para el reconocimiento de la diversidad al interior de la universidad implicaría la generación de estrategias que permitan entender los procesos de significación creados a partir de la relación educativa.

CAPITULO II

LA EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS MAESTROS GAY: HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS Y METODOLÓGICAS

CAPITULO II

LA EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS MAESTROS GAY: HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS Y METODOLÓGICAS

La construcción de mi objeto de estudio hasta ahora se nutre del tejido conceptual y metodológico que constituye la vía de análisis para problematizar y encontrar sentido a los datos de la investigación, que sirvieron para construir el supuesto que afirma que la construcción de la identidad docente se realiza de una manera articulada a los procesos de significación que se utilizan en la interacciones.

El abordaje de la problemática lo haré con herramientas de corte teórico-analítico que permitirán la construcción de la vía de análisis. Para ello, introduzco en un primer apartado la producción de significados y en la segunda abordo la relación entre los procesos de identificación. En la tercera parte expongo las líneas generales que sustentarán al trabajo de campo, así como la estrategia para el acopio de la información y para el análisis e interpretación de la misma.

2.1 HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS

2.1.1 CULTURA DOCENTE Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN-SIGNIFICACIÓN

Entendemos que existe un significado construido culturalmente que se constituye en hegemónico de las formas de ser maestro y a la vez brinda posibilidades y límites.

No obstante que el cambio cultural e ideológico de nuestra sociedad es rápido y poco previsible, no es fácil modificar el significado de ser docente. La configuración del significado de ser docente si bien está influida por las experiencias personales del sujeto, por sus fantasías o deseos que se configuran en distintos ámbitos y contextos de la vida social; se encuentran condicionados

fuertemente por la cultura, lugar desde donde toman sentido la organización y estructura de las interacciones sociales en el ámbito educativo.

Quien se desempeña como maestro desarrolla comportamientos como: cumplir con el horario de clase, entregar la planeación, elaborar material didáctico, mostrar comportamientos decentes y decorosos dentro y fuera de la institución, cuidar su lenguaje, aprender ciertas teorías y métodos de enseñanza, por lo cual no tendría sentido si esto no se interpretara como valioso en la cultura docente y en la estructura global de significaciones (Mercado 2007).

Tal como plantea Pérez Gómez (1998:162) las prácticas que cotidianamente realizan los maestros difícilmente pueden ser comprendidas si no es a partir de la existencia de una cultura docente. Dicha noción es entendida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional; brindando una forma a través de la cual el docente se reconoce a sí mismo. Es a partir de ello que los docentes se establecen posibilidades y límites en los procesos de configuración al establecer determinados modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. (1)

Para Geertz (1997) la existencia de la cultura radica principalmente en la trama de significaciones, mismas que encuentran como canales de expresión y comunicación el lenguaje y el cuerpo. Ello no implica, sin embargo, que exista una cultura única para todos. Es precisamente ese carácter múltiple lo que nos permite pensar en una diversidad infinita de interpretar y significar el componente simbólico de las acciones.

Los procesos de reconocimiento de ser maestro se dan dentro relaciones asimétricas en donde se juegan relaciones de poder e intereses que condicionan la posibilidad de la afirmación.

Para sustentar la idea anterior Siguiendo con Geertz, se deben considerar dos aspectos: primero, conviene insistir en que, dado que la cultura se crea y recrea en un contexto histórico socialmente estructurado, entonces las creencias, los valores y las actitudes a través de las cuales se interpreta y da sentido a la vida,

no resultan ser los mismos para todos. Es decir, la forma de recrear la cultura es distinta, aún cuando los maestros trabajen en la misma escuela además de que se encuentra mediada por el poder.

Segundo, conviene no perder de vista que en la conformación de la cultura tienen incidencia las continuidades y rupturas en las prácticas y actividades que se realizan. Entender la lógica de la estructura y constitución de éstas prácticas equivale a evidenciar la forma en que las relaciones de fuerza y de poder provocan que un tipo de práctica y de discurso prevalezca sobre otro. De esta manera es difícil pensar en que aún cuando existan diferencias que pueden verse como evidentes por los valores y creencias, todos mantenemos una estrecha relación por las normas y reglas que rigen el sistema social y cultural.

La delimitación de un modo de significar las posibilidades o alcances de la tarea docente implicará a su vez un modo de reconocerse a sí mismo como maestro al dejarlo atado a una identidad. (Foucault, M.)

Reconocer lo anterior permite sostener que los procesos de significación de ser docente se relacionan con la cultura docente, es en ese entramado complejo de símbolos, prácticas y discursos en donde los maestros aprenden a interpretar su mundo y a reconocerse como docentes.

De esta forma, el significado que los sujetos comparten en su práctica educativa validan y legitiman ciertas formas de ser y hacer del quehacer docente. Es así que la cultura docente proporciona abrigo y significado al brindar un modo de reconocimiento que deja al maestro atado a una identidad.

El discurso dominante le permite al maestro conducirse dentro del ámbito institucional de un determinado modo obstaculizando los procesos de transformación y cambio de las prácticas del ser sujeto maestro. Lo anterior debido a que dicho discurso entra en conflicto con el hecho de reconocer la diversidad de prácticas y formas de ser maestro en las instituciones.

De este modo se asume que la cultura no sólo hace un rol sino un modo de ser. Sin embargo, ser docente es más que el hacer dentro de la escuela, implica un modo de reconocerse, es decir, una identidad. Y en este proceso de identificación de ser docente no se adscribe solo a una función o rol a desempeñar sino a un proceso de subjetivación.

La posibilidad de significar la experiencia del maestro gay es compleja debido a la tendencia a regular las identidades sexuales desde el establecimiento de la heteronormatividad.

Para Michael Warner (1991) la heteronormatividad es un proceso por el cual las instituciones y las políticas sociales refuerzan la idea o creencia de que los seres humanos están divididos en dos categorías distintas. La consecuencia directa es la creencia de que estos dos sexos (o géneros) existen con el objetivo de complementarse mutuamente. Y, así, todas las relaciones íntimas deben ser entre hombre y mujer.

La descripción de una institución como heteronormativa viene dada por la aceptación de las normas visibles u ocultas, algunas de las cuales son vistas como normales para los hombres y otras normales para mujeres. Los individuos que no se ajustan a este sistema o que rechacen pertenecer al mismo son callados o invisibilizados. Las instituciones heteronormativas bloquean el acceso a la participación legal, política, en la educación de estas personas.

El ser maestro, implica el reconocimiento en la manera de conducirse en el ámbito personal e institucional que permite u obstaculiza los procesos de transformación y cambio de las prácticas del ser sujeto maestro.

Es a través de la interacción y el intercambio con los otros como aprendemos a desenvolvemos social y culturalmente. En la medida en que interiorizamos cada una de las normas sociales y las prácticas culturalmente aceptadas, recreamos el conjunto de creencias, valores y tradiciones que las sociedades preservan en y a través de sus diferentes instituciones y que sirven de referentes para conformar la pertenencia y la identificación.

Aún el cambio visto como posibilidad de reconocer distintas formas de ser maestro, debe incluirse el hecho de ser maestro más allá de las funciones netamente escolares; el maestro también es hombre o mujer y se le reconoce como tal. ¿Qué pasa entonces con los maestros gay?

Siguiendo con Geertz, se deben considerar dos aspectos: primero, conviene insistir en que, dado que la cultura se crea y recrea en un contexto histórico socialmente estructurado, entonces las creencias, los valores y las actitudes a través de las cuales se interpreta y da sentido a la vida, no resultan ser los mismos para todos. Es decir, la forma de recrear la cultura es distinta, aún cuando los maestros trabajen en la misma escuela además de que se encuentra mediada por el poder.

Segundo, conviene no perder de vista que en la conformación de la cultura tienen incidencia las continuidades y rupturas en las prácticas y actividades que se realizan. Entender la lógica de la estructura y constitución de éstas prácticas equivale a evidenciar la forma en que las relaciones de fuerza y de poder provocan que un tipo de práctica y de discurso prevalezca sobre otro. De esta manera es difícil pensar en que: aún cuando existan diferencias que pueden verse como evidentes, por los valores y creencias, todos mantenemos una estrecha relación por las normas y reglas que rigen el sistema social y cultural.

La interpretación, significación y el sentido de las acciones se constituyen en elementos que dan forma y contenido a la interacción. En muchas ocasiones esta interacción para los maestros gay es contradictoria, por un lado, existen aquéllos dispositivos de ser que lo caracterizan como maestro con una tendencia a homogeneizar su actuar respecto a los demás y que en el fondo pretenden eliminar la posibilidad de la diversidad. Por otro lado, existe la fuerza de aquellos que buscan modificar la actuación docente en distintos ámbitos incluida la identidad, modificación que puede ser vista como trasgresión de la norma, de la institución, de la forma de ser maestro.

Por lo tanto, la tensión que se manifiesta en la lucha entre la tendencia a mantener, a homogeneizar y la pretensión para cambiar la idea de ser y actuar del

maestro lleva en ocasiones a etiquetar como trasgresores a los sujetos que se pudieran suscribir a lo diferente.

Es importante señalar que los procesos de construcción del significado de ser maestro, permiten una manera de reconocer al Otro, con respecto a los procesos sociales, culturales que en buena medida legitiman un reconocimiento consensuado.

Los procesos de formación identitaria como referente para pensar la problemática de la construcción del significado de ser docente en la escuela y sus efectos en la configuración de la identidad de una determinada forma de ser docente, es un término de mediación analítica construido a partir de los aportes de Claude Dubar (2002), quien ha contribuido a desentrañar la problemática de los procesos de construcción de las identidades, desde un contexto de crisis que la noción de identidad atraviesa recientemente.

Desde la postura de Dubar (2002), el análisis de la identidad remite a distintos conceptos relacionados con dos posturas.

La primera: ESENCIALISTA

- Reposa sobre la creencia de <<esencias>>, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales.

La segunda: NOMINALISTA

- Palabras, nombres que dependen del uso de palabras en un contexto dado = modos de identificación.
- La identidad por lo tanto no permanece necesariamente "idéntico" sino es el resultado de una <<identificación contingente>>

La construcción de la identidad en este contexto es el resultado de una doble operación: la diferenciación y la generalización: "La primera tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en la relación con

los otros: la identidad es la diferencia. La segunda tiende a definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad es la pertenencia común”. (p.11).

Estas dos operaciones están en el origen de la paradoja de la identidad: **lo que hay de único es lo que hay de compartido**. A su vez, ésta no puede aparecer mientras no se tome a consideración el elemento común a las dos operaciones: la identificación de y por el otro. “Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad. Las identidades tanto como las alteridades, varían históricamente y dependen del contexto de su definición”. (Dubar, 2002:11).

De esta manera, se niega la posibilidad de que existan identidades “esenciales”, diferencias que pueden hacer únicos a los individuos y por lo tanto identidades permanentes, sin embargo el autor plantea el hecho de que, no la identidad, sino los procesos o formas de identificación están en continuo movimiento a lo largo de la historia personal y colectiva.

“La formas de identificación que describe son de dos tipos: identificaciones atribuidas por los otros (identidades para los otros) y las identificaciones reivindicadas por uno mismo (identidad para sí). La relación entre los procesos de identificación está en el fundamento de la noción de formas de identificación” (Dubar 2002:12).

El autor pone de manifiesto que estas formas de identificación están en juego de manera permanente y se relacionan con dos modos de identificación de entre las que distingue las “comunitarias” y las “societarias”. Desde su visión, la relación consiste en una identificación para sí y para los demás, aunque el proceso se realiza de manera diferente, sin asignar que las formas comunitarias son identificaciones comunitarias y las formas societarias son identificaciones para sí. El mismo autor no las utiliza en juego de opuestos ya que “cualquier identificación individual recurre a palabras, categorías y referencias socialmente identificables” (p.15).

Al asumir la perspectiva de Dubar como andamiaje teórico para analizar la problemática de la construcción de la identidad, permite indagar en la forma en que el eje de tensión en las identidades atribuidas y las identidades reivindicadas son puestas en juego dentro de espacios educativos, sociales, familiares o culturales que posibilitan o dificultan dicho proceso. No obstante el principal eje de análisis se centrará en la forma muy particular en que los docentes gay construyen su identidad en la escuela y si ésta influye o no en su posibilidad de recrear una forma de pertenencia a ella misma.

2.1.2 ETHOS DOCENTE RESISTENCIA AL CAMBIO

Las identidades dan cohesión a quienes eleven derechos morales concretos. Las identidades llevan consigo una exigencia de actuar, algo que se percibe como “lo que hace una persona como yo”. De ahí la potencia que tienen las prácticas en la construcción de la identidad y en el ámbito escolar estructuran la actividad misma de identificación, es decir, del hecho de categorizar a los demás y a uno mismo que afectan distintas dimensiones de la experiencia (Dubar 2002:18).

La manera de categorizarse a uno mismo y a los otros se inscribe en el proceso de interacción en los distintos ámbitos de la vida diaria, pero en la forma en que se estructura la relación con el otro se hace lo mismo para sí. El entendimiento resultante de esas interacciones permite a la vez ir construyendo diversos procesos de identificación.

Para Mercado (2007:48) buena parte de la trasmisión cultural y de la socialización que están imbricados en el proceso formativo y que se mantienen implícitos en el mismo, resultan de gran efectividad para perpetuar la tradición histórica del magisterio con la creencias, valores y cosmovisiones que ésta conlleva y que contribuyen a configurar una episteme y un *ethos* particular que se traduce en disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas fuertemente arraigadas en quienes ejercen el magisterio y poco favorables para el cambio.

En este sentido nos referimos no solo a los maestros que se han formado desde una perspectiva pedagógica, sino a aquellos que, desde distintas áreas de conocimiento han llegado a la labor docente como una forma de diversificar sus actividades profesionales o bien, porque la única alternativa de supervivencia laboral es la docencia.

Desde esta mirada, es que intentamos comprender la construcción de un significado que sea común a cualquiera que se dedique a ser maestro, es decir, que aprenda una serie de códigos de comportamiento, de accionar, de actitudes y valores que todo aquel que se precie de ser maestro, posea.

Distinguiremos entonces un ethos docente (modo de ser maestro) que caracteriza a aquellos que integran el gremio magisterial, y que nos permitan entender la configuración del ser docente.

En algunos casos, ser docente remite a una formación normalista y/o pedagógica que lo acredite para ocupar un puesto en una escuela, y en otros, como es el caso de la presente investigación que se centra en el nivel superior, encontramos a aquéllos que por diversas razones han llegado a la docencia y la han asumido como un *modus vivendi*, y a su vez, han adquirido y desarrollado las características de ser maestro.

Tal como plantea Mercado (2007), se trata de la interiorización y apropiación de valores y tradiciones que conducen no sólo a saber que se está obteniendo la certificación institucional para ejercer una práctica de ser maestro, sino además a creer que se es maestro.

Ante tal situación será preciso tomar en cuenta que aun cuando un maestro sin formación pedagógica cuente con elementos que le permiten articular-se una forma de ser maestro frente a sus alumnos, es decir, desde su trayectoria escolar, hace uso de los valores, interpretaciones y significados que le permitirán ser docente.

Por lo cual, se reproduce una forma de ser maestro que estructural e institucionalmente se legitima en prácticas y discursos en las que se inscribe el individuo, en este caso, nos referimos a la estructura y a la institución escolar. Por lo que, queda claro que antes de la llegada de los maestros y después de su partida, esos discursos y prácticas permanecerán.

Es así como la transmisión y comunicación que se da en las aulas entre maestros y alumnos permite delinear el ethos de la profesión docente, desde una definición o redefinición de la misma. El ethos es el que define la conducta de ser maestro.

Existen dos vertientes del ethos que se unen para formar un solo concepto teórico del mismo; uno de ellos aclara que el ethos es natural y nace con el individuo (aptitudes naturales); y la otra vertiente, muestra que el ethos es adquirido por los individuos mediante la repetición de actos o acciones.

Por lo tanto, para el ethos docente, el accionar de los maestros debe estar delimitado por códigos que necesariamente no tienen que encontrarse escritos en reglamentos, leyes o algo parecido, sino que deben hallarse en la mente y el corazón de todo maestro, que ama lo que hace.

Tal como plantea Mercado (2007) el ser humano aprende en relación con el mundo, los sujetos que lo habitan y sus instituciones (como la familia y la escuela). Los seres humanos nos adaptamos y socializamos en cada uno de los espacios en la medida en que nos apropiamos de valores e interiorizamos las formas sociales y culturales de cada uno de los espacios donde nos desenvolvemos.

Entonces el proceso de interacción implica compartir significados que se atribuyen a las acciones, que se recrean a partir de relaciones asimétricas, es decir, en las que se juegan relaciones de poder e intereses.

De esta manera se asumen reglas y normas, así como el lenguaje, símbolos, gestos y prácticas de un maestro; se interpretan y se usan de acuerdo a la posición más conveniente posible. En la escuela, los procesos de interacción e

intercambio hacen posible el despliegue de ciertos comportamientos, actitudes y disposiciones en relación con la forma de ser maestro.

Y es, en este aspecto que, al mismo tiempo que se otorga legitimidad en la práctica también se genera resistencia a la posibilidad de ser un maestro en y desde la diferencia. Por lo que, quien no despliegue éstos comportamientos, actitudes, valores y disposiciones de ser maestro, tendrá dificultad en el reconocimiento y validación de su práctica y de él mismo.

Max Weber (1992) citado en CONAPRED (2012:19), bajo el nombre de “cierre social” se refiere a la acción conjunta de los poderosos para marginar a las personas menos aventajadas...[]Para ser eficaz, el cierre social debe poder identificar, de manera simple, a las personas pertenecientes a cada grupo. Todo ello a partir de elementos de información exhibidos, y de ser posible, aceptados por todas las partes. El estigma se presenta como piedra de toque para el discurso de la exclusión promovido por el cierre social. Es una señal o marca colocada sobre quien se pretender marginar que, por lo general, se nutre de características ostensibles, como pueden ser el sexo, el color de la piel, la edad, la discapacidad, la estatura, la complexión, la apariencia física, y también, de datos menos visibles o explícitos de las personas, tales como la religión, la orientación o preferencia sexual, la lengua o las convicciones.

2.1.3 HETERONORMATIVIDAD: CÓDIGO CERRADO

La heteronorma, sostiene Butler, está sustentada en las identidades de género y sexuales, las cuales se construyen de tal forma que se establece una coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo (Butler, 2001) esta coherencia se materializa en estándares de comportamiento y subjetivos que afianzan la norma y su operación. Esta norma, traducida en múltiples y diversos estándares de comportamiento, puede ser explícita, sin embargo, Butler (2006) sostiene que cuando operan como principio normalizador de la práctica social a menudo permanecen sutiles, son difíciles de leer. Al ser difíciles de leer resulta complicado hacer visible su carácter contingencial e histórico.

Con lo anterior, los sujetos construidos como sujetos sexuados, actúan la heteronorma y los estándares de masculinidad y feminidad que de ella se derivan, intentando cumplir lo más posible con las expectativas que éstos conllevan. Cuando hablamos de actuar la heteronorma, hacemos referencia a la práctica de vivir a partir de sus estándares, al estilo de un actor o actriz que cumple su papel, siguiendo un guión y un montaje en el escenario, que incluye movimientos corporales y espaciales, tonos de voz y emociones con las que se debe interpretar su personaje en cada función.

De esta manera, la heteronorma nos coloca en una situación donde el género es el guión y el montaje, y nosotros los actores y actrices que en cada momento interpretamos las consignas de masculinidad y feminidad que nos son asignadas. A lo anterior Judith Butler lo denomina performatividad, para esta autora “la dimensión performativa de la construcción es precisamente la reiteración forzada de normas” (Butler, 2001:31),

Monique Wittig (1992) establece que el concepto de heteronormatividad no trata de describir cómo las personas con prácticas homosexuales son marginadas. Esto es heterosexismo, es decir, la asunción de que todas las personas son heterosexuales y que la heterosexualidad es más deseable que cualquier otra opción sexual. El heterosexismo es también la estigmatización, denigración o negación de cualquier cosa no heterosexual y esta actitud se emplea para justificar el maltrato, la discriminación y el abuso de personas que no se ajustan a la heterosexualidad normalizada, muchas de las cuales interiorizan esta actitud, lo que provoca en ellas una negación de sus propias identidades.

Por lo anteriormente expuesto, la presente investigación se centra en la interpretación, significación y el sentido de las acciones que se constituyen en elementos que dan forma y contenido a la interacción. En muchas ocasiones esta interacción para los maestros gay es contradictoria, por un lado, existen aquéllos dispositivos de ser que lo caracterizan como maestro con una tendencia a

homogeneizar su actuar respecto a los demás y que en el fondo pretenden eliminar la posibilidad de la diversidad. Por otro lado, existe la fuerza de aquellos que buscan modificar la actuación docente en distintos ámbitos incluido el significado de ser maestro, modificación que puede ser vista como trasgresión de la norma, de la institución, de la forma de ser maestro.

Por lo tanto, la tensión que se manifiesta en la lucha entre la tendencia a mantener, a homogeneizar y la pretensión para cambiar la idea de ser y actuar del maestro lleva en ocasiones a etiquetar como transgresores a los sujetos que se pudieran suscribir a lo diferente.

La Teoría *Queer*, afirma que el género es una norma que se cumple en las prácticas sociales, este hecho es lo que le da vida y lo naturaliza. Vivir a través de las expectativas de los patrones hegemónicos de género (o sólo intentarlo) implica reproducir en los actos cotidianos los mecanismos de poder que imponen una visión heterosexual del mundo, la heteronorma.

La Teoría Queer persigue romper los espacios finitos y fijos de la identidad porque entiende que la sexualidad no posee significados apriorísticos, sino significados relacionales que se construyen.

La palabra Queer significa “a través” o “raro”. Sin embargo, Marla Morris (2005) se atreve a afirmar que lo queer es una manifestación contra la sujeción y la normalización que impone el hecho de dar nombre a las identidades. Asegura que el término puede tener un doble significado tensionado: por un lado, lo queer se convierte en una identidad en cuanto es visualizado y por el otro y al mismo tiempo, desafía la idea de una sola identificación.

De esta forma lo queer rompe con la “naturalidad” de la continuidad que el discurso dominante construye anunciando y representando alternativas; y, depende de un algo que rechazar (un ser algo distinto). Esto implica que lo queer lleva consigo la característica de la transgresión, en el sentido que busca rechazar los términos de la identificación establecida.

Beltrán y Warner (2002:199) sostienen que la sexualidad queer como la teoría queer intentan dismantelar el proyecto normalizador y hegemónico de la heterosexualidad. Sin duda alguna en el centro del concepto de ciudadanía se ha instalado la heterosexualidad como un espacio aséptico y de comportamientos immaculados (la normalidad que proviene o emana directamente de la naturaleza). Esta idea nuclea y consensua la de familia y la de los valores familiares y la política de la intimidad, con lo que se privatiza (se hace pertenecer al orden de lo privado e individual) la sexualidad. Al hacer que el sexo parezca algo personal, individual, privado, las convenciones heteronormativas de la intimidad impiden que se construyan culturas sexuales no normativas o explícitamente públicas.

Al escuchar la palabra transgresión nos hace remitirnos a un concepto que equivale a romper la norma, con violencia, etc. Sin embargo, desde lo queer la transgresión tiene una relevancia en cuanto es vista como un mecanismo que posibilita la creatividad, la innovación, la distinción en el modo de ser y hacer.

En el ámbito educativo, considerar a un docente que no comparte la identificación con la norma tiene un significado negativo y en muchas ocasiones, es etiquetado como el docente que no quiere hacer las cosas que “debe hacer”, que no cumple con las reglas establecidas en la institución y por lo tanto, es excluido de la participación de la vida escolar, no se le considera parte de la escuela o simplemente lo ven como alguien “raro”.

El docente subversivo, fuera de la norma debe proponer nuevas formas del ser docente que van más allá de considerarlo solo un instrumento de la escuela, sino un eje de cambio en la forma de constituir la construcción de significados de sus alumnos así como la propia.

Morris (2005:39) afirma que comprender que el ser es un producto cultural es el primer paso hacia el cambio y la reinención. De este modo, la reinención así como la innovación, la creatividad y la distinción forman parte de un movimiento transgresor. La transgresión parte de que el sujeto puede abandonar su cultura y su historia y cambiar totalmente y, dado que el ser está atrapado por el lenguaje,

la cultura y la historia, sólo son posibles ligeras transformaciones y pequeños movimientos. Aun así el docente gay debería enfocarse al trabajo que conlleve a la reinención.

De esta forma, no sólo se abre la posibilidad de ser un docente diferente por la orientación sexual sino también de ser un docente que busca de manera permanente la innovación de su práctica educativa. Eso implica enfrentarse a la escuela que tiende a crear seres uniformes porque se plantean ideas preconcebidas de lo que se “debería ser”.

Morris (2005:40) enfatiza que “la identidad creativa de uno mismo es la forma resistente a las formas culturales, y la escuela es una de esas formas culturales que requiere interrupción. La teoría queer nos pide que reinventemos con creatividad quiénes somos y qué hacemos; tal vez el profesorado comprenda la gran sabiduría que ello entraña, los conocimientos estandarizados nunca darán lugar a existencias creativas”.

Por último, la Teoría *Queer*, sostiene que si bien la heteronorma ha podido establecer su reinado y conformar hombres y mujeres que se adhieran a su lógica de correspondencia sexo-género-práctica sexual-deseo, no obstante la capacidad de agencia de otros y otras los lleva a disentir de la heteronorma y buscar nuevas formas de vivirse en tanto cuerpos sexuados. En palabras de Butler “en la medida en que las normas del género son reproducidas, éstas son invocadas y citadas por prácticas corporales que tienen también la capacidad de alterar las normas en el transcurso de su citación” (2006:187). Esta alteración de las normas busca por una parte cuestionar la heteronorma en tanto sus estándares de comportamiento y subjetivos, pero también cuestionar la construcción del mundo en tanto dicotomías en torno a los cuerpo sexuados. Se pretende, pues, superar los binarismos ya que, estos incorporan una determinada forma de ordenar el mundo que no es neutra, sino que implica un sistema de desigualdades (Cabruja, en Gordo y Linaza, 1996).

Para Beatriz Preciado (2000:20) la tecnología social heteronormativa (ese conjunto de instituciones tanto lingüísticas como médicas o domésticas que producen constantemente cuerpos-hombre y cuerpos-mujer) puede caracterizarse como una máquina de producción ontológica que funciona mediante la invocación performativa del sujeto como cuerpo sexuado.

Esto explica en buena medida la dificultad de abrir un código (heterosexual) cerrado a la posibilidad de reconocer a la diversidad, en términos de interacción implica ceder el poder natural al momento de reconocer al otro. Imaginando lo que ocurre en las escuelas, donde el cumplimiento de la norma establecida es un requisito *per se*, se avisa una complejidad mayor cuando los alumnos o maestros tienen que ajustarse al cumplimiento de la misma, por lo cual, generan estrategias de supervivencia al interior de los espacios escolares.

Con lo anteriormente expuesto, pareciera que en la escuela solo se enseña a partir de la jerarquía de la autoridad, es decir, se asume que los alumnos y también los maestros tienen que hacer suyo el valor de las normas de la escuela, para asegurar el respeto a la figura de la autoridad y éstos, a su vez, se comporten conforme a las normas enseñadas resulta ser en ocasiones el propósito de la escuela, porque es lo moralmente aceptable.

2.2 VÍA METÓDICA

2.2.1 ANÁLISIS DE SIGNIFICADOS DESDE UNA ÓPTICA DISCURSIVA

Entender lo que ocurre al interior de las escuelas resulta algo muy complejo pues hablamos de una serie de elementos que se ponen en juego en las interacciones entre maestros y alumnos.

Abordar la perspectiva de la interpretación para guiar el análisis de la presente investigación resultó de gran ayuda por la dificultad de organizar y articular la información encontrada en la búsqueda de aquellos aspectos de orden teórico que sustenten la presente investigación.

“El paradigma interpretativo se mueve entre el realismo histórico y el relativismo. El *realismo histórico* afirma la existencia de una realidad social construida históricamente, y por tanto, provisional y contingente. Esta realidad puede ser aprendida pues, aunque al principio es una realidad plástica y contingente, ha sido configurada a los largo del tiempo por el influjo de factores sociales, económicos, políticos, culturales, étnicos y de género, cristalizado en estructuras que aunque provisionales, contingentes y cambiantes, pueden considerarse reales, al condicionar la vida de los grupos humanos. El *relativismo* afirma la existencia de múltiples realidades sociales en virtud no sólo de la historia diferencial de grupos humanos, sino también de las distintas perspectivas subjetivas desde las que se construye.” (Pérez Gómez 1998: 63)

En este sentido, Pérez Gómez (1998) afirma que el enfoque interpretativo considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural. El mundo social no es fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado, intencional y constructivo.

Por lo tanto, en el desarrollo de la presente investigación asumir este enfoque ha sido de gran ayuda para la comprensión de los significados construidos en relación con el ser maestro y los elementos que se ponen en juego en dicha construcción. Las posiciones epistemológicas con las que posicionamos esta investigación son las siguientes:

Para el enfoque interpretativo todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación pues reacciona ante el que investiga. De manera similar, el investigador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece, por los valores que intercambia y por los significados que comparte.

En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. Los fenómenos sociales existen, sobre todo, en las mentes de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad, y no se pueden comprender a menos

que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos. Aunque en los fenómenos podemos encontrar elementos convergentes, aspectos que se repiten..., las generalizaciones que se extraigan de su comprensión no pueden aplicarse mecánicamente ni al conocimiento ni a la predicción y control de las realidades sociales u otras experiencias, puesto que el significado de aquéllas es una parte situacional y se especificará de manera distinta, propia y particular en este grupo social concreto.

Dentro de esta perspectiva, los conocimientos teóricos se conciben con herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad; son instrumentos para enriquecer la deliberación. Los conocimientos derivados de otras investigaciones o experiencias personales o ajenas deben ser utilizados siempre como hipótesis de trabajo, como herramientas que ayudan a indagar y relacionar, nunca como proposiciones explicativas de las relaciones entre elementos y factores, consideradas universalmente válidas.

Siguiendo las propuestas del interaccionismo simbólico (Mead, Blumer) la perspectiva interpretativa se apoya en tres premisas: los seres humanos actúan sobre la realidad de los objetos, seres vivos, artefactos o instituciones en función de los significados que estos tienen para ellos; tales significados se generan en la interacción social, en la comunicación entre individuos; los significados se consolidan y se modifican a través de un proceso de interpretación: los sujetos seleccionan, comprueban, eliminan, reagrupan o transforman los significados a la luz de la situación en que se encuentran y en función de los propósitos de su acción.

Queda claro, en esta perspectiva, que en la interpretación los individuos se valen de propias categorías y prejuicios para acercarse a los fenómenos que pretenden comprender; que como afirma Gadamer (1975a, 1975b, 1992) nunca es posible trascender la perspectiva histórica desde la que se interpreta, es decir, la tradición. Pero si es posible e imprescindible si queremos explotar las posibilidades del

conocimiento, rastrear la génesis histórica y social de esas mismas categorías y prejuicios que se han formado en el individuo y en el grupo como consecuencia de intercambios reiterados y concretos.

Construir o reconstruir nuevos significados a partir de las propias categorías requiere conectar nuestros esquemas con las tradiciones del grupo o de la cultura en cuyas redes se han forjado las interacciones. Comparar, dialogar, contrastar, relacionar y discrepar con las tradiciones u orientaciones del pensamiento es la única manera de encontrar sentido, potencialidad y limitaciones de nuestras propias elaboraciones y de hacerlas inteligibles a los demás.

2.2.2 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: LOS MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL TRABAJO DE CAMPO

En relación con la problemática ubicada y la vía de análisis construida a partir de las herramientas teóricas expuestas, el desarrollo de la investigación se realizó en los siguientes momentos:

- Se analizaron investigaciones sobre la problemática de la construcción del significado de ser maestro así como trabajos teóricos sobre los movimientos identitarios y la diversidad de prácticas docentes. Además de revisar artículos existentes relacionados con los docentes gay.
- Se llevó a cabo el proceso de entrada al campo, que implicó identificar a docentes gay en la Universidad Privada del Estado de México, ubicada en el municipio de Tecámac, Estado de México.
- En la información reunida bajo el procedimiento de corte etnográfico, se realizaron entrevistas a profundidad a docentes gay.

La organización del material y los procedimientos de análisis

El proceso de análisis constituyó uno de los momentos de mayor dificultad en la realización de la investigación debido a que, como plantean Coffey y Atkinson (2003), tal tarea supone el complejo proceso de encontrar sentido a los datos. En

este sentido, el análisis constituye una actividad que acompaña al proceso de investigación produciendo nuevas interrogantes, reorientando las preguntas y haciendo aparecer nuevos caminos posibles y líneas no contempladas inicialmente en el proceso del trabajo de campo.

Para el análisis de datos, asumí el enfoque de la etnografía crítica de Popkewitz. Desde esta perspectiva, a diferencia de los enfoques interpretativos clásicos, supone una mirada distinta en la manera de analizar los datos.

Para proceder con el análisis realicé tres grandes tareas interconectadas entre sí: la reducción, la presentación o extracción y la verificación de conclusiones (Miles y Huberman 1994, citado por Rodríguez 1999).

La reducción de datos fue de gran utilidad frente a la sustantiva información obtenida, a fin de otorgarle legibilidad. Para ello diferencié en el interior unidades e identifiqué elementos de significados que la soportaban. Así, poco a poco, fui identificando criterios a partir de los cuales separé la información, inicié el proceso de categorización y codificación de los datos para pasar después a los procesos de síntesis.

Para separar los segmentos de la información utilicé criterios de tipo temático y en el análisis se operó un proceso en el que fui pasando por la construcción de categorías de carácter descriptivo a la construcción de otras con mayor contenido inferencial en tanto empezaron a surgir relaciones entre las unidades de datos a partir de su síntesis y transformación.

La selección de los informantes

Para la selección de los sujetos se establecieron criterios muy concretos que permitieran economizar tiempo para la realización del trabajo de campo en cuanto a desplazamientos. Los criterios a seguir fueron: docente gay, experiencia en docencia universitaria pero sin considerar si había un proceso de formación docente y la edad, ya que es conocido que en una escuela de estudios superiores

una de las mayores riquezas del profesorado se encuentra en la variedad de formaciones profesionales y en este caso se permitió dejar como elementos flexibles para profundizar en el análisis que se pretende realizar con los hallazgos.

2.2.3 LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA PARA EL ACOPIO DE LA INFORMACIÓN

El interés de la investigación se centró en recuperar las experiencias que involucran una dinámica profesional-afectiva, procesos de significación de la experiencia de ser docente, por lo que la entrevista a profundidad como técnica de investigación fue de gran utilidad para el objetivo de la investigación.

La aplicación de esta técnica posibilitó la obtención de datos susceptibles de ser analizados para dar cuenta de los procesos de construcción de significados que los maestros otorgan a la práctica docente, así como de las tensiones que se presentan en los modos de identificación docente en el espacio escolar.

La entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de la sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Por entrevistas cualitativas en profundidad se entienden los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras (Taylor & Bogdan (1987: 101).

La aplicación de la entrevista como herramienta en la investigación se centró en la conversación. A través de la verbalización guiada asociadas los informantes ubicaron su perspectiva en relación con la temática tratada.

A diferencia de las entrevistas estructuradas, se desarrollan en una situación abierta, donde hay mayor flexibilidad y libertad. También se les identifica como informales porque en ellas no se adopta el rol de entrevistador inflexible. Todo es negociable. Los entrevistados pueden hablar sobre la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de la forma que estimen conveniente.

La entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación (Rodríguez, Gil y García: 1999:171)

**CAPITULO III HETERONORMATIVIDAD, SABER Y AUTORIDAD
PEDAGÓGICA: UNA ARTICULACIÓN DIFÍCIL DE RECONSTRUIR EN LA
EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES GAY**

CAPITULO III HETERONORMATIVIDAD, SABER Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA: UNA ARTICULACIÓN DIFÍCIL DE RECONSTRUIR EN LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES GAY

3.1. Ser maestro gay: dos planos de una identidad difíciles de reconciliar

Más allá de un quehacer, el ser docente es un modo de identificarse a sí mismo a partir de lo cual se concibe una “definición de sí”. Ser maestro es algo más que cumplir con la función de enseñar. Es una tarea que compromete un modo de ser y de reconocerse que se alimenta del imaginario social configurado alrededor de lo que significa ser maestro. En este sentido, el ser docente es una práctica que se vive como experiencia y se inscribe en una cultura. Reconocer lo anterior permite sostener que los procesos de identificación de los maestros gay se construyen de un entramado complejo de símbolos, prácticas y discursos en y a partir de los cuales los docentes interpretan su mundo y se reconocen como maestros. Por ello, hablar del significado que dan los maestros al ser docente es plantear el problema del significado de su práctica educativa. Significado que se construye por los referentes valorales, actitudinales y comportamentales que identifican al maestro y a la actividad propiamente docente.

Partiendo de las consideraciones anteriores, en este apartado compartimos la forma como los maestros gay entrevistados se ven a sí mismos como docentes. A partir de diversos indicios, encontramos que pareciera existir la tendencia de reproducir una imagen sacralizada del ser docente que impide cualquier tipo de apertura para poder nombrar e incorporar la experiencia de lo que significa ser docente gay.

Al analizar las transcripciones realizadas, identificamos distintos elementos que nos ayudan a dar cuenta del cómo los docentes gay entrevistados, se refieren a las características que distinguen el ser docente en el nivel universitario tal como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 2. Saber y autoridad pedagógica

ELEMENTOS DE ORDEN INSTRUCTIVO/PEDAGÓGICO	ELEMENTOS DE ORDEN MORAL	ELEMENTOS DE DISCIPLINA Y/O AUTORIDAD
Transmisión de conocimientos	Tener reputación	Obediente
Leer	Credibilidad	Constancia
Realizar proyectos	Ser discreto	Dar órdenes
Autodidacta	Manejarse con respeto	Hacer bien las cosas
Tener manejo de grupo	Formación de principios	Tener disciplina
Formación docente	Acompañamiento	Ser estricto
Experiencia	Ser modelo o ejemplo	
Vocación	Hacer y dejar escuela	
	Compromiso	

Tal como se ve en la tabla, por un lado, los docentes coinciden cuando describen algunos elementos que harían referencia a diversos aspectos más relacionados con su tareas didácticas, aunque también encontramos elementos referidos al orden moral en el sentido planteado por Bernstein (1998), tal como se muestra en los siguientes fragmentos que ejemplifica el modo como se refieren a dichos aspectos:

- “ser un transmisor de conocimientos, saber manejar grupos, tener disciplina, ser estricto, llegar y dar órdenes, ser obediente, hacer bien las cosas, leer, ser autodidacta, tener constancia, tener reputación, credibilidad, saber trabajar por proyectos, ser discreto, manejarse con respeto, tener

formación docente”. “... el trabajo del docente del docente es transmitir, transmitir el conocimiento” (Entrevista 1 p.8)

- “...disciplina, constancia, autodidactismo modos de ser maestro” (Entrevista 3 p.6)

Más allá del señalamiento de ciertas características ligadas al ejercicio de las prácticas cotidianas de la docencia, encontramos otra serie de elementos que definen el ser maestro relacionado con el mantenimiento de ciertos atributos que de manera histórica y tradicional se han reproducido a fin de preservar un modo de ejercer la docencia.

Así como se puede ver, la definición del ser docente se asume mucho más allá de la tarea de transmitir conocimientos. Por el contrario, dicha tarea incluye una gran diversidad de cualidades que la hacen mucho más compleja cuando se intenta su definición. En particular, llamó la atención la concepción tan tradicional que asumen los docentes entrevistados en torno a lo que significa ser docente pues se asume una perspectiva en donde prevalecen ciertas características en torno a una función que es vista de manera deshistorizada y ligada a una serie de atributos que parecieran contradecirse abiertamente con la posibilidad de expresar su preferencia sexual distinta a la heterosexual.

En el contexto del discurso que enuncian los maestros gay con respecto a las características que ha de poseer el docente ideal, la reputación constituye otro elemento fundamental a fin de que el maestro pueda cumplir con su papel de erigirse como guía de sus alumnos.

La clave fundamental para desarrollar una práctica docente que pueda ser significativa para los alumnos se desdobra en dos tipos de elementos, por un lado, en términos del ejemplo y por el otro como autoridad.

El ejemplo es una referencia obligada para valorar las actitudes que desde la perspectiva de los docentes gay deben poseer los maestros, tal como comentó

uno de ellos: “ yo soy un ejemplo para los alumnos, de una u otra manera soy una persona pública” (Entrevista 3 p.8).

La estrategia de la enseñanza a través del ejemplo tal como plantea Chávez (2011) es un recurso muy importante para dinamizar el proceso de formación debido a que a través de él se aprehenden creencias, actitudes e intenciones de carácter ético-político que permita a los sujetos tomar decisiones para resolver situaciones de carácter socio-moral ligados a situaciones que se enfrentan en el ámbito de la convivencia. De este modo se transmiten normas y valores implícitamente, de forma más efectiva que si fueran enseñadas directamente, ya que los alumnos aprenden a actuar y vincularse a la estructura social por modelos de interacción impuestos por la escuela. De esta forma parece que el elemento moral sigue siendo una característica definidora de la función docente.

La importancia que dan los maestros entrevistados al ejemplo como uno de los elementos definitorios en su práctica docente dejan ver una carga ideológica y moral que pareciera impedir la expresión de cualquier otro plano de identidad relacionado con el ámbito de lo privado, de su vida, aún cuando ello signifique ocultar un plano de su identidad que deberá ser silenciado a toda costa a fin de no interferir en su tarea como enseñante. Es así que la separación entre los ámbitos de lo privado y lo público establece una frontera entre los atributos que deberá poseer él como docente para ser considerado un buen maestro y su propia experiencia de vida personal que ha de ser mantenida en secreto al ser relegada al clóset como veremos en otro apartado. Por otro lado resulta necesario subrayar la importancia que dan al ejemplo como una de las estrategias que deben asegurar los docentes para cumplir con su función formativa.

Es así que a través del ejemplo el maestro se puede reconocer a sí mismo como maestro ya no solo en su función de transmisor de conocimientos sino también como modelo de convivencia para saber convivir.

Solo cuando los docentes pueden ser ejemplo cuando pueden jugar verdaderamente su papel público como docentes, aún al responder que es parte de su trabajo porque “así debe ser” pero al mismo tiempo es el significado que en términos de la relación educativa, hace que los alumnos distingan a un “buen profesor” de uno malo porque posee estos atributos características que solo sedimentan aún más el significado de ser docente.

Es a partir de dicha restricción, que los modos de regular sus planos de diversidad en el ámbito escolar no tienen ninguna posibilidad de ser conjugados. No hay espacio para la asunción de la discrepancia y mucho menos para disentir con respecto al criterio heteronormativo pues ello vulnera los principios que sustentan un modo de educar lo anterior debido a que tal como plantea otro docente entrevistado: “...ser maestro no solo de conocimientos académicos sino de formación de principios” (Entrevista 4 p.4)

Tal como se refleja en el fragmento anterior, la tarea docente cumple una función importante en la formación de principios, razón por la cual resulta necesario mantener un perfil ideal de docente “sin tacha” en el que sea posible separar con claridad su función como docente de cualquier otra seña de su identidad, asegurando así que una identidad docente sacralizada se preserve de manera impecable¹, impoluta, sin mancha y sin riesgo de contaminarse. Es por ello que se señala con tanta insistencia la necesidad de preservar un determinado modo de ser a través del ejemplo, debido a que ello es considerado como un elemento fundamental a fin de poder ejercer autoridad sobre los alumnos.

Junto al perfil de un profesional preparado didácticamente y con formación docente se acompaña otra imagen: la de un sujeto intachable que solo a partir de dicha condición, es que puede asumir su papel como autoridad a fin de formar en principios, dar órdenes y guiar el proceso de formación de los alumnos.

¹ Lo impecable, tal como se define en el diccionario Larousse, refiere a “lo perfecto”, a lo “exento de tacha”.

El significado de ser maestro pareciera que inevitablemente está construido desde la necesidad de ser autoridad, la cual tiene que desempeñar con entusiasmo: “... *(ser maestro) es un compromiso... es una profesión a la cual se le tiene que tener respeto.... yo aspiro a ser maestro, a hacer escuela, a dejar escuela...*” (Entrevista 5 p.5)

Solo aquel a quien se le tiene respeto es autoridad y por lo tanto *puede hacer escuela, dejar escuela*. En este sentido, aquel que no goce de tener disciplina en clase, de dar órdenes, y sea estricto, entonces será cuestionado en su labor y sobre todo en su manera de identificarse como maestro.

Es esta dimensión la que da autoridad pedagógica que como plantea Durkheim, “la relación de maestro y alumno se basa en la dominación del adulto, que se justifica en nombre de la autoridad moral del profesor.” Y continua: el modelo actúa sobre el sujeto social y se impone a él por condiciones objetivas, sociales y económicas. Toda sociedad tiene su modelo educativo, aspira a formar a los jóvenes según su propia concepción del tipo de hombre que quiere promover. Para formar a los jóvenes según este modelo educativo, se necesita un profesor que cumpla las exigencias del modelo de docente.

En este sentido el ser estricto y hacer bien las cosas son algunas de las características que -conjugadas con otros distintivos como el tener reputación, credibilidad y darse a respetar- dan cuenta de la complejidad de lo que significa ser maestro desde la perspectiva del docente entrevistado.

Lo anterior se juega de tal manera a fin de impedir que ellos puedan *salir del closet*, asumiendo de manera abierta sus preferencias sexuales, cuando estas han de ser silenciadas a toda costa cuando contradicen al horizonte heteronormativo que estaría en la base de los principios que alimentan la definición del ser docente construida de manera hegemónica.

Es a partir de este modo de concebir su papel como docentes que se derivan cierto tipo de conductas ideales para la convivencia que tendrán consecuencias en

la forma de regular la manifestación de su diversidad sexual en el plano de la relación educativa y en general en la forma de procesar dichas diferencias en la convivencia tal como veremos en el siguiente apartado.

Tal como plantea Rodríguez (2010), la idea del docente como autoridad es necesaria para poder cumplir con la tarea de transmisión del conocimiento. Dichas categorías constituyen categorías centrales, sin la cuales les resulta difícil a los docentes pensar en su definición como maestro pues son referentes de su identificación. Y ello es así porque los maestros son depositarios de una imagen social que los constituye y que los ubica en un lugar de autoridad precisamente por poseer ese saber. Dicha autoridad pedagógica se finca en la garantía de la posesión de dicho saber, el cual será transmitido dentro de la relación pedagógica. Así, el vínculo entre poder y saber representa una construcción social que legitima y valida al individuo particular, invistiéndolo como autoridad social a través de la asunción de un modo particular de ser y asumirse como docente.

3.2. LA EXPERIENCIA DE LA CORPORALIDAD Y LA AFECTIVIDAD EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

La experiencia del ser docente supone una vivencia que se construye en relación con el otro. Es allí donde más allá de lo didáctico, circulan diferentes motivaciones que dan un mayor o menor margen a la cercanía y por lo tanto posibilitan distintas maneras de vivir-se como docentes en la relación educativa. En este apartado analizaremos la manera de cómo los docentes entrevistados significan su experiencia de ser maestros desde el ámbito de su práctica. En este sentido los profesores dan cuenta de lo que implica una relación con el otro y márgenes de actuación con los que se desarrolla dicha relación para condicionar/potenciar los procesos formativos.

En relación al modo como los docentes entrevistados viven en general su experiencia de ser docentes a partir de su diversidad sexual, asumen que esta les da mayores condiciones para establecer una mejor relación educativa. Desde su

perspectiva, su preferencia sexual hace que los alumnos perciban algunas de sus características como ventajas en la relación educativa, tal como nos comentó uno de los maestros entrevistados “[...] *te perciben más sensible y tienen menos temor de acercarse no sólo a preguntarte cosas de la materia sino a contarte cosas personales.*” (Entrevista 2 p.3)

Esa disposición hacia una mayor sensibilidad, amplía la posibilidad de la relación educativa hacia una dimensión humana, que además pone condiciones para promover el intercambio en aspectos estéticos que enriquecen la experiencia formativa, tal como lo comentó uno de los maestros:

[...] si es verdad lo que dicen porque se siente porque precisamente es esa facilidad poder externar las cuestiones estéticas ligadas al arte, a las cuestiones humanas en general, yo creo que tanto eh si toco ese punto de las cuestiones humanas puedo decir que no importa, si el alumno también es gay o si es heterosexual se acerca de cualquier forma a pedirte consejo tanto profesional como de forma personal.” (Entrevista 4 p.5)

A partir de lo que pudieron compartir los entrevistados queda de manifiesto que para ellos la parte sensible y afectiva resulta ser un elemento importante en el establecimiento de la relación maestro alumno. Sin embargo, aún cuando se percibe que estas características son elementos que enriquecen el tipo de relación educativa que ellos pueden establecer con sus alumnos encontramos una necesidad de poner cierta distancia a fin de no propiciar un vínculo educativo², a partir de un mayor acercamiento con sus estudiantes.

² Raúl Anzaldúa (2004:40) pone de relieve que “el vínculo maestro-alumno constituye un elemento central de transmisión en la escuela, a través de él se organiza y se lleva a cabo todo el aprendizaje. Este vínculo conforma campos de interrelaciones que se centran en procesos subjetivos que determinan en buena parte la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Entre los procesos subjetivos que se ponen en juego cabe destacar las relaciones transferenciales, así como las significaciones imaginarias que conforman la identidad y marcan las acciones de los sujetos educativos”.

Aunque tal como planteó uno de los maestros “[...] a final de cuentas también la docencia es un juego de relaciones humanas y eso no lo puedes evitar.” (Entrevista 5, p.6) al analizar las diversas entrevistas realizadas a los maestros se notó una tendencia a mantener un cierto distanciamiento de los estudiantes, tal como plantea el siguiente fragmento:

“[...] yo procuro no, no socializar más allá del aula de clase, de la escuela en si con los alumnos. Siempre me invitan, me invitan a lo mejor les digo allá los veo, no voy por esta cuestión porque si yo he visto muchas veces como se va perdiendo esa línea de respeto.” (Entrevista 5 p.6)

Tal como se refleja en el comentario del maestro, el respeto permite trazar una línea invisible que separa al alumno del maestro, impidiendo cualquier contacto más allá de lo académico, lo que es reforzado con otras medidas, tal como se muestra en este otro fragmento en donde el maestro sigue compartiendo su punto de vista:

“[...] a final de cuentas es lo que yo he aprendido a través del proceso, si estamos por ejemplo yo cuando estudiaba la maestría y la misma licenciatura, aquí mismo en esta institución tú ves que los alumnos te hablan de tú, le llaman por su nombre, yo jamás cuando estudie la licenciatura cuando estudie la maestría jamás le hable por su nombre a mis maestros, a los doctores. [...] yo siempre les decía maestra, maestro, doctor porque tiene que ver con un proceso formativo para mi ellas son personas que tienen un nivel, no que las idealice no, porque todos tenemos una historia y somos más allá de un simple estereotipo pero para mí si es importante esta cuestión no? de que el respeto, y no tiene que ver con lo que te dan aquí en las escuelas sino lo que tienes también en casa no? yo, por ejemplo a mis padres no les llamo por su nombre para mi es mi papá o es mi mamá, para mis hermanos pues sí, ellos por ejemplo a veces el jefe, la jefa; pues jefe es el que te paga no? Entonces para mí es mi papá y mi mamá y ni siquiera por sus apodos ni sus nombres los llamo no? Entonces yo creo que tiene que ver con esta

cuestión, para mí es muy importante eso, a lo mejor muchas veces me han criticado esta cuestión que dicen pues los tiempos cambian no? bueno si los alumnos en algún momento, sobre todo las alumnas llegan y te saludan de beso pues por educación les respondes de la misma manera ,no les vas a decir no, no, no, no, te llega pues por educación le respondes el saludo pero no porque yo lo propicie porque ellas llegan y me saludan así...” (Entrevista 5 p.6)

Diversos elementos sirven para mantener la distancia que se considera debe existir entre él y sus alumnos, destacándose el no tutearse como estrategia para mantener dicho distanciamiento. La relación maestro alumno no puede ser definida en términos de tú y yo sino que debe estar mediada por el Usted como un elemento que preserva los lugares. El “usted” asegura la distancia, permite la existencia de un espacio vacío entre ambos.

Ahora bien, la misma resistencia se presenta cuando los alumnos intentan romper las fronteras que delimitan la relación maestro-alumno al ámbito estrictamente escolar, por lo que es necesario rechazar cualquier invitación que implique una ampliación del margen de las relaciones más allá de los muros de la escuela.

En la relación con el docente transmisor resulta necesario distinguir con claridad su función de enseñar frente a cualquier otro tipo de proceso de socialización. A como dé lugar se busca evitar el juego de relaciones humanas que se juega en la docencia, debido a que la ruptura de los límites tiene implicaciones “[...] *el maestro que, con todo respeto, que cruza esos límites lleva consigo una consecuencia negativa...*” (Entrevista 3 p.13) En este sentido, trasgredir esos límites puede poner en riesgo la preservación de una imagen docente que se construye al margen de la historia personal de cada uno.

Esta afirmación nos permite comprender e identificar la importancia de mantener determinadas reglas para ordenar el juego en la relación educativa manteniendo al

margen todos aquellos aspectos relacionados con el ámbito privado, todo ello a fin de mantener además cierto margen para la actuación del docente como autoridad.

Un elemento que pareciera condicionar esa resistencia de parte de los maestros parece que estuviera relacionado con la posibilidad de que al producirse un cierto acercamiento al otro existiera el riesgo del contacto entre los cuerpos. “[...] *si, abierto a la parte sensible, digo, no significa que todos seamos sensuales en lo mismo no?*” (Entrevista 3 p. 9)

Es así que pareciera que la distancia de lo que trata es de contener, eludir, preservar ese significado de ser maestro por los principios de la heteronormatividad y por lo tanto, sin diferencias, sin cuerpo, sin deseo, sin sensibilidad, no hay nada. Podríamos decir que entonces lo que queda fuera es el cuerpo y persiste lo absolutamente escolar.

Una cuestión que pareciera que se teme en el caso de algunos maestros es poder traspasar la barrera del cuerpo en la relación educativa buscando limitar la naturaleza del encuentro corporal tal como plantean Durán y Jiménez (2011). Dichos autores sostienen que la naturaleza del encuentro corporal en el salón de clases está marcado, como gran parte de los encuentros, por la mirada y la voz. Un salón de clases, al igual que un vagón del metro, una iglesia, el vestíbulo de un teatro, etc, son espacios que propician el acercamiento corporal pero que al mismo tiempo ponen en juego una serie de mecanismos para evitar ese acercamiento. En este sentido, la mirada y la voz cumplen al mismo tiempo esa doble función. Por una parte son “objetos” producidos por el cuerpo que van a ser percibidos por otros cuerpos, pero, por otra, son objetos cuya significación y regulación puede operar como garantía de la distancia entre esos cuerpos.

La escuela y el aula son verdaderos escenarios donde una y otra vez se repiten estrategias de acercamiento y control de los cuerpos, y ello a pesar del permanente riesgo que se den situaciones espontáneas e inéditas. Las miradas y las voces que circulan en esos espacios conforman verdaderas

redes invisibles que separan los cuerpos a la vez que los ponen en contacto; de ahí el enorme poder de seducción que tienen precisamente la mirada y la voz: dar-se a ver, dar-se a oír es ofrecerse como objeto de goce para el otro, pero también, según la situación, es imponerse al otro. Esto es lo que sucede en el salón de clase en lo que respecta al maestro. En efecto, tal como plantea Durán (2009:134)

[...] el maestro ocupa un lugar que por definición lo pone en el centro de las miradas y las orejas. Él se sabe dándose-a-ver y dándose-a-oír. En ese saber, el maestro está ineludiblemente poniendo un juego la historia de su relación con su cuerpo; o dicho de otra manera, al estar en el salón de clase, el maestro expone ante los alumnos y él mismo la historia de la relación con la otredad de su cuerpo.

No es poca cosa, ya que en ese acto de-darse-al otro el maestro tiene que controlar su cuerpo y también el modo de las posibles formas como los alumnos lo reciban. Justo aquí es donde se juega la pretensión de establecer una casi absoluta correlación entre el cuerpo que-se-da y el cuerpo que-se-recibe. (Durán 2009:134)

Dejar fuera los cuerpos, pareciera ser una de las estrategias que le permiten al maestro gay preservar su función docente, separando su plano de identificación gay, de su hacer como docente. Este aspecto generalmente invisibilizado cobra gran importancia en la relación educativa pues tal como plantea Durán (2009:134):

La imagen que el maestro produce de sí mismo en la situación docente opera como un acto de dominio sobre la otredad de su cuerpo, y es ese poder del dominio sobre el cuerpo lo que antes que nada le transmite a los alumnos. De ahí la importancia de la mirada y la voz en el maestro como impostura. Digo impostura porque aunque sea fuerte la palabra, porque la necesidad del dominio sobre la mirada y la voz es una imposición que todo maestro experimenta consciente o inconscientemente. Hay que mirar y

hablar desde un lugar de saber y autoridad. Más allá de lo que realmente se esté diciendo, hay “modos” de mirar y hablar que pretenden “inducir” a hacer sentir a los otros que se está actuando desde un lugar de saber y autoridad. Cuando, por la razón que sea, un maestro ve cuestionado ese lugar, el dominio sobre la otredad de su cuerpo se ve particularmente comprometido. Una situación así da lugar no sólo a vivencias de angustia y vergüenza, sino que las más de las veces lleva al maestro a una serie de acciones que tienen como objetivo recuperar ese dominio.

En este sentido vemos que, tal como plantea Yurén (2003, p. 642)³, lo que se promueve en la relación educativa es el desarrollo de un tipo de socialización desapegada que ponga bajo resguardo una identidad que no debe ser nombrada, como veremos en el apartado siguiente.

3.3 EL SILENCIAMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LA AMBIGÜEDAD DEL CLOSET

³ Teresa Yurén (2003:642) identifica una tipología de las diferentes formas de vivirse como maestros en la relación educativa: “**Socialización Desapegada** (el vínculo maestro-alumno constituye un elemento central de transmisión en la escuela, a través de él se organiza y se lleva a cabo todo el aprendizaje. Este vínculo conforma campos de interrelaciones que se centran en procesos subjetivos que determinan en buena parte la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Entre los procesos subjetivos que se ponen en juego cabe destacar las relaciones transferenciales, así como las significaciones imaginarias que conforman la identidad y marcan las acciones de los sujetos educativos), **Socialización Inculcadora** (el profesor actúa como hablante pero no como escucha, pues no pretende entenderse con el estudiante ni convencerlo con razones sino lograr que acepte como válidas las pautas de valor que le presenta, investido de la autoridad que le confiere el ser el supuesto depositario de una sabiduría moral que el estudiante no tiene. Se trata de una estrategia propiamente ideologizante que conlleva una buena dosis de búsqueda de control y que suele encontrar en el currículum oculto una vía de reforzamiento), **Socialización Pastoral** (el profesor buscar guiar al estudiante de acuerdo con las pautas de valor que él considera legítimas. Para ello le escucha pacientemente y procura comprenderlo. Además es un hablante persuasivo que busca convencer al estudiante de que adopte las pautas de valor que él considera legítimas. El profesor se comporta como pastor que agrupa, guía y conduce a sus ovejas), y por último, **Facilitación y Acompañamiento**” donde el profesor no trata de inculcar o guiar al educando sino que procura que éste adquiera, mediante la acción y la interacción dentro y fuera del aula, las herramientas de análisis, juicio y autorregulación que necesita, tanto para tomar decisiones en torno a sus relaciones con los otros en la vida cotidiana como ciudadana, como para construir y conducir su propio proyecto de vida. Con esta intención favorece situaciones que demandan de los educandos acción, interacción y reflexión, y se mantiene como interlocutor atento”.

En el apartado anterior hemos visto cómo la vivencia de ser docente gay no es significada culturalmente pues pareciera que transgrede el modo tradicional de ser maestro. En este apartado nos abocaremos a analizar algunos elementos que obturan dicho proceso de significación.

En un orden político-social acotado por una ideología de exclusiones y confrontaciones, el homosexual –cualquiera que no responda a las normas heterosexuales y sexogénicas impuestas- descubre que ha nacido en un entorno hostil, que condena a una cadena perpetua o, todo lo más, a vivir en libertad condicional; por lo que, bajo protesta de guardar silencio y *las formas*, se conmina a fingir, ocultar, maquillar el yo con el fin de parecer aceptable, respetable y confiable ante los demás. La circunstancia en la que nace todo homosexual lleva implícita la demanda de no hacerse evidente, que *permanezca en el clóset*. (Lizárraga 2012)

Desde esta idea, la homosexualidad del docente es silenciada a fin de preservar una determinada manera de caracterizar el modo de ser, es decir, se vive pero no se garantiza porque eso implica visibilizar. En este sentido identificamos tres elementos para el análisis: la ficción de la identidad docente de los maestros gay, la transgresión, y el silenciamiento de sí mismo.

En el primer elemento, la identidad gay de los maestros se mantiene en claroscuros, es decir, en indefinición, así lo vemos en los siguientes fragmentos:

“...yo creo que todo el mundo ya lo sabe o no lo sé, como te digo no lo ando divulgando...” (Entrevista 4 p.4)

“...no he dado motivo, independientemente que se me vea o no se me vea, osea, no creo, que no he dado motivos como para decir este...” (Entrevista 3 p.12)

“...soy más bien discreto, por las cuestiones familiares he aprendido a serlo, si bien tampoco me escondo el hecho de que a lo mejor mi familia conozca a alguien

este, pero tampoco me gusta ir “tirando pétalos de flores” por donde quiera que paso” (Entrevista 1 p.2)

A partir de las entrevistas encontramos que para los docentes hay una recurrencia para ocultar, para vivir en una ficción que les permita funcionar sin alterar, sin transgredir el significado culturalmente aceptado como docente. Al respecto

Del Mármol afirma que “para Butler el lenguaje es productivo, preformativo, y construye la materialidad de los cuerpos. Por eso considera que los cuerpos están culturalmente contruidos y que no hay posibilidad de acceso a “lo natural” porque no hay naturaleza independiente de nuestras concepciones culturales. La naturaleza no es para Butler algo originario o previo a lo cultural, sino algo semejante a una ficción, tal vez una fantasía retrospectivamente instalada en un sitio prelingüístico al cual no hay acceso directo(...)”

Por lo tanto, la ficción opera como mecanismo para preservar un significado que no se quiere aperturar y pareciera entonces un secreto a voces:

“...todo mundo trabaja sabiendo las realidades...”(Entrevista 4 p.7)

El maestro homosexual de clóset se somete a las dinámicas y reglas del orden heteronormativo, participando en el juego de las apariencias. Y para ello se adiestra en las artes del ocultamiento, borra socialmente su yo y adopta el fingimiento, el engaño como modo de vida.

Por lo tanto, el significado de ser maestro se vive no se dice. Pareciera que no puede haber un maestro que habla, que siente porque transgrede un modo de reconocer al docente ascético. Bajo el legado de la tradición se plantea entonces al maestro como apóstol de la educación que tiene que salvaguardar los preceptos del profesionalismo y la virtud de la sabiduría en su práctica educativa por lo que resulta impensable contemplar la posibilidad de una forma distinta de ser maestro, así, se cierra entonces la oportunidad de abrir la vista a lo que ya ocurre en las

escuelas, en las aulas pero que se silencia para evitar problemas y riesgos que potencien la discriminación.

“...no me ha dado problemas porque el profesionalismo no va implicado con la orientación, eso creo. Yo entro doy mi clase, mi objetivo es transmitir y la situación de la orientación es muy aparte. Algunas personas allegadas a mí lo han...se lo imaginan o lo saben pero tampoco lo ando divulgando...” (Entrevista 1.p.2)

“...no me escondo... no me escondo, pero hay que saber distinguir a qué persona se lo dices también y más que es tu ambiente de trabajo pero no me cierro al hecho de divulgarlo.” (Entrevista 1.p.2)

Mantener la ficción tiene un costo muy alto. Se vive de manera contenida, no hay liberación y como algo sucio y con sentimiento de culpa. Pero por otra parte, “se vive, se siente, se huele”:

García (2011: 285) señala: Le Breton (2007) no se puede dejar de reconocer que el cuerpo es el campo de acción del sujeto: lo manipula, actúa sobre él para reforzar su individualización. Empero el resultado final suele ser la asimilación a los otros cuerpos cuyas búsquedas son semejantes: es imperativo actuar para lograr el objetivo de ser igual a los demás, con los mismos derechos. Las formas de disciplinar el cuerpo, los estándares culturales para la construcción de los cuerpos, conllevan a la implementación de modelos más o menos rígidos. Muchos de los procesos de individualización derivan en otros de homogenización en los que se producen fielmente ciertos modelos culturales. En el afán de destacar por encima los otros también existen reglas que cumplir; una de ellas y quizá la más importante es la necesidad de mantenerse dentro de los parámetros convencionales, pues salirse de ellos, subvertirlos o transgredirlos tiene como consecuencia la exclusión.

Otro elemento que juega un papel importante en el silenciamiento consiste en impedir que se pase al orden de lo público, es decir, que se divulgue algo que debe permanecer privado y para ello se establece una estrategia de diferenciación

tajante entre ambos planos de identidad, se separan. Esta necesidad de impedir que se nombre porque existe el riesgo de perder el empleo pero es lo que le permite seguir siendo.

“...no es prejuicio ni por miedo sino que a lo mejor es como prevención, la verdad es que no me gustaría (decir que soy gay), aparte de ser docente ocupo un puesto administrativo, que me ocasionaría un problema en el empleo no?” (Entrevista 1 p.4)

“...no he dado motivo, independientemente que se me vea o no se me vea, osea, no creo, que no he dado motivos como para decir este...” (Entrevista 3 p.12)

Mantener la ficción tiene un costo muy alto. Se vive de manera contenida, no hay liberación y como algo sucio y con sentimiento de culpa. Pero por otra parte, “se vive, se siente, se huele”:

“...dice un amigo... tiene un dicho muy bien establecido y creo que todos lo entendemos al 100% y dice: entre perras nos olemos” (Entrevista 4 p.7)

“...no tengo por qué decirlo a menos que me lo pregunten” (Entrevista 5 p.3)

“...mientras no te pregunten, yo no digo nada” (Entrevista 2 p.3)

Y en cierta medida la experiencia de lo gay en la escuela se vive como una burla de la manifestación de lo corporal, es decir, la imagen del otro como reflejo propio.

“...en sexto de primaria mi maestro era gay, abiertamente gay no? y no porque lo haya visto con su pareja o algo, era muuuuyyy femenino. Y como maestro era bueno, etc. pero yo noté en mis compañeros que se burlaban mucho de él...y a lo mejor fue algo que me ha marcado hasta la fecha esa imagen, que yo no hubiera o no quisiera que mis alumnos tuvieran de mi...” (Entrevista 1 p.4)

El maestro es un ejemplo a seguir y lo gay quebranta la figura docente. El reconocimiento de lo gay en la escuela implican riesgos laborales

“...yo de verdad no tendría ningún conflicto en ir a la escuela y si alguien me lo pregunta decirle si y no hay problema porque algunos compañeros de trabajo lo saben no? pero es una situación diferente, somos compañeros de trabajo, somos gente adulta e interiorizamos esa información de manera diferente no? que un chico de 20 años, 19 años que te pregunte y le puedes decir, es decir, que a lo mejor lo ve a manera de chisme y mi problema sería el que me ocasionara problemas en el empleo” (Entrevista 1 p.5)

Asumirse gay en la escuela además, implicaría un deterioro en las relaciones maestro-alumno:

“...la experiencia que yo he visto... es que los alumnos no saben manejar esa tolerancia, les gusta señalar, con intolerantes, son poco respetuosos ehhh son burlones, etc. Y no por la situación que al docente le pueda generar el sentirse inseguro, digo, ya es una persona madura y a lo mejor sabe manejar esa situación pero la relación docente-alumno creo que empezaría a perderse” (Entrevista 1 p.9)

El clóset de los maestros gay funciona como un instrumento de supervivencia ya que como dice Lizárraga (2012) supone un borramiento y un sometimiento, una anulación de poder, y por tanto, de derechos. No sólo distorsiona la realidad de cada yo, sino que, con frecuencia, obliga a tomar caminos no elegidos, como entregar el poder a otros y obdecir.

Por lo tanto, se utiliza un esquema de funcionamiento heteronormativo para asumirse docentes y obtener funcionalidad profesional y social, al final, no hay apertura de lo gay. Asumirse gay en la escuela implicaría vivir con el estigma y hacerlo “costumbre”:

“...lo percibes pero ya lo tomas en cuenta” (Entrevista 2 p.3)

Monique Wittig (1992) establece que el concepto de heteronormatividad no trata de describir cómo las personas con prácticas homosexuales son marginadas. Esto es heterosexismo, es decir, la asunción de que todas las personas son

heterosexuales y que la heterosexualidad es más deseable que cualquier otra opción sexual. El heterosexismo es también la estigmatización, denigración o negación de cualquier cosa no heterosexual y esta actitud se emplea para justificar el maltrato, la discriminación y el abuso de personas que no se ajustan a la heterosexualidad normalizada, muchas de las cuales interiorizan esta actitud, lo que provoca en ellas una negación de sus propias identidades.

Esto pone de manifiesto que la dimensión corporal del maestro sigue viéndose como algo privado, marcando en todo momento los límites del mundo de lo público y lo privado en el ámbito docente.

“...no comparto mucho de mis cosas personales sentimentales con la gente eh laborando” (Entrevista 2 p.4)

“...la profesión es algo público pero mi vida es privada...mi vida privada no la comparto con quien no tengo que compartirla (alumnos)” (Entrevista 5 p.5)

La ausencia de reflexividad es una condición para romper el significado atribuido al significado del ser docente. Por lo analizado hasta este momento se manifiesta de manera relevante la tensión que se origina en el planteamiento teórico del proyecto: primero, la idea de querer que las cosas permanezcan como están y segunda, aquello que quiere salir, ser nombrado, visibilizado y hacerse distinguir de los demás.

Los modos de identificación gay obstaculizan la labor docente ya que desde la experiencia familiar se ubica el plano de un discurso que tiende a mantener lo que “debe ser” y a ocultar la diferencia.

“...en vez de pensar en mi mamá (para decirle que era gay) pensé en papá dije me voy a acercar a él. Al momento que le dije se puso rojo, me dijo que este, pues que no lo aceptaba pero que tampoco me iba a correr de la casa simplemente porque soy su hijo..... lo único que te pido es respeto para tus hermanos porque soy el mayor de cuatro hermanos. Yo entendí como el respeto el no ser

afeminado, a lo mejor en casa. Pero yo lo entendí como no ser afeminado, no llevas a lo mejor chicos a la casa, este, comportarme normal no?..... a lo mejor (mi papá) tenía la esperanza de que yo cambiara en dos años. Vio que no iba a cambiar, vio que a lo mejor tenía yo un respeto por mi persona y dijo es tu vida” (Entrevista 2 p.6)

De esta forma la dinámica de aceptación vivida en la familia es transferida al plano laboral ya que se ve reflejado en la manera de nombrar lo privado y el mensaje que se deja en casa plantea el límite de lo público.

“...el que seas homosexual no tiene nada que ver, tu eres mi hijo y seas como seas pues te sigo queriendo, te sigo amando, esa es una situación de tu vida personal” (Entrevista 4 p.5)

“...pues que dicen que son más sensibles al arte a todas las cuestiones estéticas y no tenemos empacho y digo tenemos porque tanto alumnos como profesores podemos externar abiertamente nuestros gusto por cualquier proyecto, por cualquier cosa, por cualquier persona y como que dentro de esta carrera como que ahhh órale como que no causa mayor conflicto...” (Entrevista 4 p.5)

De esta manera, cuando el silencio, el ocultamiento y el fingimiento no responden a la realidad escolar, deviene en rendición (sometimiento) e infección emocional que carcome al maestro gay, que lo enferma, porque supone vivir permanentemente mediado por el miedo al qué dirán, cuando no por vergüenza, agachando la cabeza y tragando insultos y desprecios (Lizárraga 2012)

Esto implica que el maestro que simula y oculta su orientación sexual vive contenido, no tiene posibilidad alguna de liberación ya que todo el tiempo se corre el riesgo de perder su status, implica correr riesgos como la perdida de la autoridad en el caso de la escuela (como docentes) o incluso el riesgo a perder el empleo.

3.4 EL CÓDIGO HETERONORMATIVO: UNA HERENCIA QUE SE TRANSMITE

Vemos por el análisis realizado hasta ahora que el reconocimiento de ser maestro conlleva la ubicación de una serie de elementos simbólicos que permiten a los individuos identificarse como maestros, tal como lo plantea Mercado (2007:120) que denomina el proceso *sacralización docente* como: arquetipo del hombre, como modelo para la sociedad, como ejemplo de bondad, fortaleza e inteligencia, como profesional con espíritu de servicio, como forjador de nuevas generaciones; de esta manera se le atribuye al docente una cualidad casi sagrada y mítica. Y que opera en el discurso (credo) donde se recrean los ideales del trabajo docente, estos atributos se reproducen impidiendo que se pueda significar la experiencia del maestro gay debido a la prevalencia de criterios de tipo heteronormativo.

Este proceso se ve forzado por la tendencia a la idealización del ser docente debido que para la mayoría de los maestros entrevistados es una herencia que se transmite.

Uno de los hallazgos en las entrevistas aplicadas ubica el discurso de los maestros sobre la decisión de ejercer la docencia y algunos de ellos respondieron que se debía a una herencia familiar puesto que consideran que se dedican a una profesión que ***viene de familia***.

“...mi papá es maestro de profesión, entonces siempre heredas como la profesión...” (Entrevista 2 p.1)

“...mmmm yo no tengo una preparación docente de forma académica, pero la tengo de forma familiar, mis padres ambos son maestros de nivel primaria, ambos normalistas que en su momento fueron truchos, después por las por las exigencias del sistema estatal este pues terminan la normal elemental y posteriormente realizan su apenas hace algunos años realizan su licenciatura en educación, y entonces este al ser persona este pues no, no muy grandes pero si maduras pues entraban en conflicto a lo mejor con la cuestión tecnológica y al momento de yo apoyarlo de estar revisando sus trabajos, de estar transcribiéndolos pues siempre

tuve ese acercamiento tanto de la labor del aula como de las cuestiones teóricas del ser docente. Entonces siempre, siempre estuve inmerso en todo ese ambiente” (Entrevista 4 p.2)

El proceso de idealización del ser docente parece una forma de construir el significado de ser maestro que es alimentada desde la infancia. Y la decisión de ser maestro está marcado en muchas ocasiones por la oportunidad que se presenta, por la cercanía con algún docente (padre, madre o conocido) y que contribuye a significar a un docente carente de una formación pedagógica, por lo tanto, ser maestro también tiene su razón desde el aspecto económico.

Vista como herencia, la preparación docente se realiza de manera familiar en vez de una preparación académica, por lo que no parece importante una formación pedagógica al respecto.

“...mi papá es profesor....y creo que eso lo ha hecho un hombre abierto pero sigue siendo tradicional, no es machista pero sigue siendo muy tradicional” (Entrevista 2 p.5)

Los maestros como sus padres, son tradicionales y eso refuerza el código heteronormativo.

“...yo idealizaba mucho a mis profesores, para mí eran personas que sabían mucho... yo quiero ser como ellos...” (Entrevista 5 p.2)

El proceso de idealización de la función docente que es ejercida por el padre, contribuye a que la transmisión de lo que significa ser maestro se transmite de manera idéntica, con dificultad de ejercerla de manera crítica.

“...siempre quise ser maestro, profesor” (Entrevista 3 p.2)

“...es una inquietud que traes, yo no sé, desde niño quería ser maestro...”
(Entrevista 2 p.1)

“...tenía como esa inquietud... se me presenta la oportunidad. Si bien no tenía experiencia, llegué para manejar a lo mejor este, un nivel universitario como docente, los cursos que yo había llevado en cuestión para dar el inglés y para dar clases me ha ayudado mucho en la cuestión pedagógica para poder manejar grupos, este, transmitir conocimientos, etc.” (Entrevista 1 p.1)

El proceso de socialización de un modo de ser maestro se va construyendo o bien se encuentra alimentada desde la infancia. En otros casos la situación fue fortuita.

De esta manera los procesos de identificación docente no se asumen sólo a un rol a desempeñar sino que es un proceso de subjetivización (modo de ser). La categoría básica empleada para intentar conocer quiénes son las y los profesores universitarios es la de ser maestro.

Conviene recordar que dado que la cultura se crea y se recrea constantemente, entonces las creencias y los valores a través de las cuales se interpretan los significados, no resultan ser los mismos para todos

3.5 LA FAMILIA: ESPACIO DE NEGACIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL

Continuando con el análisis de las entrevistas, encontramos que así como la familia constituye un espacio donde se reproduce un ideal de docente tradicional, que poco se abre a la posibilidad de la diversidad sexual, en general también resulta ser un espacio importante en la construcción de actitudes que se asumirán en torno a dicha diversidad sexual en poco constituye un espacio que permita la construcción de unen forjan ciertas ideas acerca de la docencia que permanenec en varios de los maestros entrevistados la configuración de lo gay atraviesa por el espacio familiar y cobra relevancia en función de las actitudes que se asumen en la escuela.

No podemos dejar de mencionar que la familia tradicionalmente constituye el eje nodal de socialización en los individuos, por lo tanto, las actitudes respecto a la diversidad sexual que se formen en ella serán en buena medida el reflejo de lo que los sujetos tienden a mostrar en otros espacios de interacción social como la escuela, por ejemplo.

Esto convierte a la familia entonces en un espacio donde según los maestros entrevistados les da la oportunidad de vivir-se y experimentar-se de un modo o de otro.

El silenciamiento familiar se estructura desde el discurso de “aceptación” y es trasladado al ámbito personal y escolar, entendido en muchas ocasiones como el respeto

“...pero yo lo entendí así como un no ser afeminado, no llevar a lo mejor chicos a la casa, este, compórtate normal no?” (Entrevista 2 p. 5)

“... esa es una situación de tu vida personal que a mí no me incumbe... yo creo que como todas las mamás con el respectivo “cuídate” (Entrevista 4 p.6)

“...no creo que a alguien más le interese” (Entrevista 4 p.7)

El resultado de la experiencia de lo gay desde la familia, conforma un discurso de tolerancia, y a la vez, de permanencia de las cosas puesto que los mensajes dados por este espacio demandan mesura y cautela: ser discreto.

Es así como lo plantea el siguiente comentario:

“soy más bien discreto, creo yo, este, por la cuestiones familiares he aprendido a serlo, si bien tampoco me escondo el hecho de que a lo mejor mi familia conozca a alguien, este, pero tampoco me gusta ir tirando pétalos de flores por la por donde quiera que paso no? o sea tampoco soy así, entonces me considero más bien discreto con el hecho de asumirme tal y como soy, no? Considero que una cosa no va peleada con la otra” (Entrevista 1 p.2)

Podemos identificar que manejarse de manera discreta implica un factor de ocultamiento o silenciamiento ya que a pesar de ser “aceptado” por la familia, ésta no comparte el hecho de que uno de sus integrantes sea distinto, por lo cual se establecen estrategias que les permita funcionar haciendo como que no pasa nada. Esta estrategia de hacer como que no pasa nada asume una justificación por parte de los sujetos, ya que les permite cierto margen de acción al interior de la familia sin que su orientación sexual sea problemática, afirmando entonces que “es un secreto a voces”:

“...yo que el proceso es difícil no? para la familia, no es fácil de asimilar. Este, la, el hecho es que en la parte familiar es digamos un secreto a voces, a que me refiero con esto? En la adolescencia si se enteraron no? Lo saben, bueno, lo sabe mi mamá y mi papá, pero hacen que no saben nada o hacen que no sucede nada aunque están conscientes de la situación y no descarto que tengan la esperanza de que a lo mejor cambie esa situación, algún día no? obvio no, pero ya ha funcionado desde entonces hasta la fecha de ese modo no? Y creo si bien no lo aceptan al menos lo toleran no? Porque? Porque por las cuestiones familiares, sociales y religiosas, porque mis padres no son católicos, este, si es como un cúmulo pesado y entonces para entenderlo como que si les cuesta un poco más de trabajo. Y vuelvo a repetirlo, si bien no lo aceptan por lo menos lo toleran. Lo toleran porque obviamente soy su hijo y me quieren y, y me ven bien” (Entrevista 1 p.2)

Entonces la posibilidad de ser uno mismo, comienza a limitarse porque todo tiene que funcionar bajo esquemas de simulación en donde para ser parte (de la familia) hay que ajustarse a la omisión de la diferencia misma:

“...no, no se platica acerca de..., los que lo llegan a comentar a veces con mis hermanos, ellos si alguna..., a lo mejor no les gusta, etc. o tienen su propia opinión sobre ese tema, pero se lo reservan a lo mejor como les digo a algunos amigos: mi hermano odia a todos lo gays menos a mí, no? entonces a lo mejor así como que radica el hecho de su tolerancia hacia mí nada más, y no es que sea

intolerante con toda la comunidad, sino por dar un ejemplo, el hecho de que a lo mejor si no le agrada pero conmigo lo tolera y a lo mejor lo maneja si me ve con alguien platicando o así, simplemente pues respeta y tolera y no hace ningún comentario ni bueno ni malo pero para una sana convivencia” (Entrevista 1 p. 4)

“...con mi familia, a pesar de que saben es este no es así totalmente abierta o sea lo saben lo aceptan mmm mas bien como que mmmm lo llevan con ellos ¿no? si, en cuestión de aceptarlo yo creo que no al 100 % este a mi hermano como que, mi hermano es menor o sea como que le da igual” (Entrevista 4 p.7)

Además del silenciamiento familiar respecto a la orientación sexual de uno de sus integrantes como mecanismo de funcionamiento, encontramos otro que sirve de la misma forma para simular que no pasa nada: el respeto. El respeto al interior de la dinámica familiar significa ir más allá de un sentido de autoridad que por sí solo manifiesta, deja entrever la posibilidad o no para manifestar la diversidad al interior y al exterior de la misma familia.

Se convierte en una lucha interna del individuo que pone en juego el aspecto de lo que es público y lo que es privado. Por un lado, bajo el halo simbólico de aceptación familiar existe el respeto como aquello de lo que “no” se debe hablar con algún otro miembro de la familia, según sea el caso, y mucho menos, algo de lo que se tengan que enterar fuera de la misma; por otra parte, el respeto expresa un mensaje de lo que haces no es lo correcto pero te aceptamos porque eres nuestro hijo/hermano.

Podemos evidenciarlo de forma clara en el siguiente fragmento:

“...en vez de pensar en mamá pensé en papá, dije me voy a acercar a él, fue muy complejo para él. Al momento que le dije se puso rojo, me dijo que este, pues que no lo aceptaba pero que tampoco me podía correr de la casa simplemente porque era su hijo. Entonces dice, no quiero que vayas a andar vagando por la calle buscando dinero, buscando problemas, quédate aquí en la casa, lo único que te pido es respeto para tus hermanos porque soy el mayor de cuatro hermanos.

Entonces, el me decía nada mas te pido respeto y yo entendí como el respeto a no ser afeminado, lo mejor en la casa. Yo lo entendí así, nunca me lo explico. Pero yo lo entendí así como un no ser afeminado, no llevar a lo mejor chicos a la casa, este, compórtame normal no? que para mí es común” (Entrevista 2 p.6)

“...soy más bien discreto, creo yo, este, por la cuestiones familiares he aprendido a serlo” (Entrevista 1 p.2)

Estos mecanismos de silenciamiento y respeto familiar actúan de forma inconsciente en los sujetos de tal manera que sin darse cuenta los utilizan como estrategias de funcionamiento al exterior del espacio familiar, ya que, según ellos, les da la oportunidad de manejarse de forma adecuada, de acuerdo a las normas que establecen los diversos espacios de interacción cotidiana, entre ellos, la escuela.

Por lo tanto, desde el ámbito familiar puede ser comprensible el hecho de observar comportamientos tendientes a mantener el silencio y la simulación en aras de aceptación, ser parte de o simplemente como manera de conseguir permanecer en el trabajo o ser integrante de algún grupo.

Ante tal situación la diferencia se vive, se siente, se huele como algo sucio, con culpa porque no se es como los demás. En este sentido, los mensajes desde el espacio familiar como el “cuídate” plantean un límite:

“...como me dijo.....la vez que yo le dije a mi mama ella me dijo: me comento o sea pues eso no tiene nada que ver, tu eres mi hijo y seas como seas pues te sigo queriendo y te sigo amando y pues ya esa una situación de tu vida personal que a mí no me incumbe y que si tu eres feliz con ello que bueno te lo aplaudo mmmm bueno yo creo que como todas las mamas con el respectivo cuídate” (Entrevista 4 p.8)

Aunque en algunos casos los docentes hablaron que vivieron una aceptación a su orientación sexual, en la mayoría de los casos se percibe que al igual que en la escuela, ha tenido que mantener un perfil discreto en el ámbito familiar.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Haber analizado la construcción del significado de ser maestro en docentes gay, nos ha permitido realizar un acercamiento de tipo exploratorio a fin de identificar los elementos que se ponen en juego, tensiones y dilemas que se producen en el reconocimiento de la diversidad sexual al interior de la escuela.

Estos elementos, como el silenciamiento, la heteronormatividad y la experiencia de lo gay en los maestros poco a poco se fueron ordenando, a partir de un proceso de búsqueda de sentido de la información que en momentos aparecía como extraviada u olvidada en los discursos académicos.

A partir de las entrevistas con los maestros y con la revisión de los distintos documentos, fue posible encontrar sentido a un proceso de simulación y resistencia del reconocimiento de la diversidad en la escuela, cuando aparecen sujetos que reclaman desde su experiencia dicho reconocimiento.

Entre los hallazgos más significativos, derivados de este proceso de investigación, se encuentran las tensiones que de manera significativa obturan la posibilidad de reconocer la diversidad sexual desde la experiencia docente, de aquellos que buscan el reconocimiento así como de aquellos que lo niegan.

Por un lado, el acercamiento realizado nos dejó ver la articulación de una simulación en el discurso de la diversidad en el plano de la práctica docente, ya que, se encuentra condicionado a la dificultad existente para reconocer la diversidad en la manera de ver-se y ver a los otros. Esa dificultad, se manifiesta de maneras poco favorables para el reconocimiento de la diversidad, ya que, evidencia el poco entendimiento sobre las diferencias que son ignoradas y/o disfrazadas, silenciadas en aras de lo que se considera normal.

De esta manera, aquello que se considera normal, opera como mecanismo de discriminación y mantenimiento del status quo, ante las prácticas que buscan el reconocimiento de la diversidad.

En la búsqueda del reconocimiento los maestros utilizan ciertos mecanismos que les posibilitan la supervivencia dentro de la escuela: la ambigüedad del clóset evidenciada en las prácticas de simulación en donde no requieren nombrarse porque no hay necesidad de hacerlo y por lo tanto, se viven contenidos, constreñidos solo a la experiencia docente desvinculada de su orientación sexual. Por otra parte, el silenciamiento ejercido en aras de mostrarse como docentes de respeto y autoridad, puesto que quien decide abrirse, nombrarse diferente corre riesgos de perder autoridad y quizá el empleo.

“El clóset, sin embargo, es un instrumento torturante que humilla y denigra, aunque se asoma como boya para no morir ahogado en el turbulento mar de la homofobia. Se le argumenta entonces como estrategia de sobrevivencia.” (Lizárraga 2012: 18)

Además, la escuela y el espacio familiar favorecen acciones que castigan la diferencia y segregan al diferente mediante prácticas discriminatorias que ocurren de manera velada en virtud de un marco normativo que oculta la diferencia.

En el escenario escolar podemos identificar estrategias que les permiten a los docentes caminar por el mundo de la “normalidad”: el silenciamiento y el clóset. Sin olvidar que en la familia se gesta un discurso de negación de la diversidad; es por ello, que en la presente investigación se identifican las estrategias que generan los docentes para articular su preferencia sexual a la construcción del significado de ser docente.

Esto nos permite considerar lo que plantea Anzaldúa (2011) en relación con la escuela y la familia como espacios de configuración de lo gay: en el ámbito escolar hay quien desarrolla tácticas de conformización consistente con cumplir el orden social impuesto, pero manteniendo interiormente la diferencia, que solo emerge cuando hay espacios, referentes o circunstancias propicias. Mientras que para algunos la familia es un espacio propicio, para otros no lo es.

De esta forma, hemos pretendido visibilizar la discriminación de la que son objeto los profesores que manifiestan su preferencia sexual, y al mismo tiempo, entender

las prácticas que llevan a otros docentes a seguir manteniéndose ocultos, ya que si bien el ocultamiento les otorga certidumbre en su labor educativa, también deja efectos en términos de negación y sufrimiento personal.

Uno de los elementos que relevantes en los resultados es que los el significado de ser maestro en docentes parece no tener ninguna diferencia con los maestros heterosexuales ya que ambos responden a los mismos códigos de comportamiento y normas que rigen su actuar en las escuelas, sin embargo, en el caso de los maestros entrevistados el área afectiva, sensible y creativa, para ellos, juega un papel muy importante en la manera de ver-se y vivir-se como docentes gay.

Cabe mencionar que en relación con la práctica educativa no se encontraron elementos que pudieran indicar que exista una diferencia entre ser maestro heterosexual y ser maestro homosexual, y no se encontraron precisamente porque los profesores entrevistados no mencionan algún aspecto relativo a ello.

Por ello resulta necesario no perder de vista que el reconocimiento de la diversidad desde la escuela y de los que la conforman, en especial, los maestros, posibilitaran una nueva articulación en la forma de ser y ver-se. De allí que resulta relevante destacar los factores que condicionan el reconocimiento a la diversidad que hoy en día prevalece en la escuela, a fin de que desde el espacio escolar se posibilite la construcción de un discurso a favor de la diversidad.

En la medida en que la escuela se convierta en un espacio que favorece el reconocimiento de la diversidad y castigue la discriminación, se cultivan discursos y prácticas que más allá de la aceptación de la diferencia, promuevan a la escuela como un espacio de entendimiento y reconocimiento de la diversidad.

Por último, el trabajo de investigación realizado, intenta abrir la discusión que permita ampliar el estudio y análisis de un tema que desde los espacios académicos ha sido ignorado y/o invisibilizado. Por lo que, se establece la necesidad de profundizar en la explicación de los factores involucrados en el

reconocimiento de la diversidad sexual en la construcción del significado de ser docente, a su vez, que se habilite la reformulación de nuevas miradas respecto a la diferencia en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. Anzaldúa, Josué, Yurén, Teresa. (2011). *La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior*. Perfiles Educativos, vol XXXIII, núm 133. pp 88-113. UNAM. México
2. Bertely Busquets, María (Coord). (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo II. Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE.
3. Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
4. Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.
5. Bolívar, A. (2004). La ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-marzo, vol 9, núm 20, pp 15-38.
6. Butler, Judith; Laclau, Ernesto, y, Zizek, Slavoj. (2011). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. FCE. Argentina.
7. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación <Conapred> (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*.
8. Chávez Romo, María Concepción. (2011). *Los problemas y desafíos de la formación cívica y ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias*. COMIE XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. México D.F.
9. Dubar, Claude. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra. Barcelona
10. Durán Amavizca, Norma D. y Jiménez Silva, María del Pilar. Coords. (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. IISUE/UNAM. Plaza y Valdés Editores. México.
11. García, Darío. (2011). *Mundo de las Princesas. Hermenéutica y teología queer*. Editorial Torres Asociados. México.

12. Geertz, Clifford. (1988). *La interpretación de las culturas*. Ediciones Gedisa. Barcelona.
13. Gutiérrez Martínez, Daniel y Bodek S. Claudia. (2010). *Identidades colectivas y diversidad. Hacia el conocimiento de los procesos de diferenciación e identificación*. UNAM. Programa Transdisciplinario en Investigaciones y Desarrollo para Facultades y Escuelas. México.
14. Gutiérrez Lozano, Saúl. (2008). *Tejer el mundo masculino*. UNAM/Plaza y Valdés Editores. México.
15. Guzmán Ramírez, Gezabel. (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. Universidad Iberoamericana. México.
16. Hernández González, Guillermo (2012). *Identidades en varones no-heterosexuales: performance de género y masculinidad hegemónica*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.
17. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio de 2003.
18. Lizárraga Cruchaga, Xabier (2012). El clóset y la tolerancia: dos muertes de vida, en *Revista de Derechos Humanos*. Año X número 7. Dirección General de Comunicación por los Derechos Humanos de la CDHDF.
19. Mc Laren, Peter. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores-UNAM. México.
20. Mercado Cruz, Eduardo. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. Plaza y Valdés Editores. México.
21. Mouffe, Chantal. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós Estado y Sociedad. Barcelona.
22. Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. Madrid.
23. Popkewitz, T. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.

24. Reyes García, Luis, Alanis Hernández, Claudia y Oliva Pérez, Miguel. Coords. (2011). *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*. UPN/Horizontes Educativos. México.
25. Rodríguez Gómez, Gregorio. Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
26. Rodríguez Mckeon, Lucía E. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso de educación secundaria*. UPN. México.
27. Rodríguez Mc Keon, Lucía E. y Elizondo Huerta, Aurora. (2010). *La innovación en la formación cívica y ética. Dilemas, tensiones y paradojas del cambio curricular en la escuela primaria*. UPN (Horizontes Educativos). México.
28. Sánchez Olvera, Alma Rosa; Coord. (2011). *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. UNAM/Plaza y Valdés Editores. México.
29. Talburt, Susan, Steinberg R. Shirley (eds). (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Editorial Graó. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona, España.
30. Taylor, S.G. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica. Barcelona, España.
31. Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.