



**ENTRE LA OPRESIÓN Y LA RESISTENCIA.
NARRATIVAS DE DOCENTES LESBIANAS EN EDUCACIÓN BÁSICA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN POLÍTICA DE LOS
PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS PRESENTA:

ALMA JESSICA ARCINIEGA SOTO

ASESOR DE TESIS:

DR. ROBERTO JOSÉ GONZÁLEZ VILLARREAL

COMITÉ TUTORIAL:

DRA. LUCÍA RIVERA FERREIRO

DRA. MARTA WALKYRIA TORRES FALCÓN

LECTORES:

DRA. LUZ MARÍA GARAY CRUZ

DR. IGNACIO LOZANO VERDUZCO

**ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE
POSGRADOS DEL CONAHCYT.**



Ciudad de México, a 08 de septiembre de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **ARCINIEGA SOTO ALMA JESSICA** con matrícula **210928005**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"ENTRE LA OPRESIÓN Y LA RESISTENCIA. NARRATIVAS DE DOCENTES LESBIANAS EN EDUCACIÓN BÁSICA"**. Para obtener el Título del **DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS**.

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. MARTHA LUCIA RIVERA FERREIRO
Secretario	DR. ROBERTO JOSE GONZALEZ VILLARREAL
Vocal	DRA. MARTA WALKYRIA TORRES FALCÓN
Suplente 1	DRA. LUZ MARIA GARAY CRUZ
Suplente 2	DR. IGNACIO LOZANO VERDUZCO

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el martes 23 de septiembre de 2025 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

ANDRES LOZANO MEDINA
RESPONSABLE DEL DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

Customer:

|| 1588|2025-09-28 12:40:41|090|310828005|ARCINIEGA SOTO ALMA JESSICA|P|DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS|4|F|3|13|ENTRE LA OPRESIÓN Y LA RESISTENCIA. NARRATIVAS DE DOCENTES LESBIANAS EN EDUCACIÓN BÁSICA|DRA. MARTHA LUCIA RIVERA FERREIRO|DR. ROBERTO JOSE GONZALEZ VILLARREAL|DRA. MARTA WALKYRIA TORRES FALCÓN|DRA. LUIZ MARIA GARAY CRUZ|DR. IGNACIO LOZANO VERDUGO|2025-09-23 13:00|1327|21988km|DTN||

Eligible respondents:

[illegible]

Eastern College

2023-09-08 13:01:50



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17-D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 174 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carrizal de la Sierra, Río, 24 Col. Márquez de Padilla, Alcaldía Tlalpa, C.R. 14200, Ciudad de México.

Toll: (855) 54-3610 • www.usps.com



2025
Año del
La Mujer
Indígena

Resumen

La presente investigación se centra en las experiencias de opresión y resistencia de docentes lesbianas en la educación básica mexicana, con el propósito de comprender cómo sus prácticas cotidianas desafían el régimen heterosexual y aportan a la construcción de pedagogías transgresoras. El estudio parte de la necesidad de visibilizar las formas en que la escuela reproduce la heteronormatividad y los mandatos patriarcales, y de reconocer las estrategias con que estas docentes enfrentan y reconfiguran dichas imposiciones en sus espacios laborales.

El marco teórico dialoga con los aportes de los feminismos críticos y lésbicos, así como con la pedagogía crítica. Autoras como bell hooks, Adrienne Rich y Val Flores permiten problematizar la naturalización de la heterosexualidad obligatoria, las prácticas de exclusión hacia la diversidad sexual y las posibilidades de resistencia que emergen desde lo cotidiano. Asimismo, la investigación se inscribe en la perspectiva foucaultiana de genealogía y de historia del presente, lo que posibilita analizar cómo se han configurado los discursos y prácticas escolares que producen la opresión, y cómo continúan operando en la actualidad.

Metodológicamente, se optó por un enfoque cualitativo a partir de la investigación narrativa. Se recuperaron testimonios de docentes lesbianas en servicio en distintos niveles de la educación básica, lo que permitió construir relatos situados que articulan memoria, experiencia y discurso. La narrativa se concibió no solo como una técnica de recolección de datos, sino como una forma de producción de conocimiento, en la medida en que otorga sentido a las experiencias y revela las tensiones entre subjetividad, poder y resistencia.

Los hallazgos muestran que la opresión hacia docentes lesbianas se expresa en diferentes planos: desde la vigilancia institucional y los rumores en el ámbito escolar, hasta la exigencia de adecuarse a una feminidad normativa y heterosexualizada. Estas formas de control generan miedo, silenciamiento y estrategias de ocultamiento, pero también impulsan formas de resistencia que se manifiestan en gestos cotidianos, reconfiguración de vínculos afectivos y profesionales, y la construcción de espacios de confianza y cuidado dentro de la escuela.

Se identificaron resistencias cotidianas que, aunque pequeñas y muchas veces invisibles, constituyen grietas en el orden heteronormativo. Entre ellas destacan: mantener alianzas con colegas que ofrecen apoyo, incorporar en la enseñanza referencias críticas a la desigualdad y a

los movimientos sociales, o bien, sostener prácticas culturales y conmemorativas que dignifican la memoria de las luchas feministas y de la diversidad sexual. Estos brotes atópicos, cuando se sostienen en el tiempo y logran modificar las dinámicas institucionales, pueden devenir en pedagogías transgresoras.

La investigación concluye que las resistencias de las docentes lesbianas no deben entenderse únicamente como respuestas individuales frente a la opresión, sino como prácticas políticas que abren posibilidades de transformación pedagógica. En su quehacer docente, estas maestras interrumpen la naturalización de la heterosexualidad obligatoria y generan otras formas de educar que colocan la diferencia, el cuidado y la justicia social en el centro del proceso educativo. Así, sus narrativas permiten imaginar una pedagogía transgresora que, desde la escuela básica, disputa sentidos y amplía horizontes de posibilidad para la construcción de una educación más justa, inclusiva y plural.

Agradecimientos

Este trabajo se ha sostenido por afectos, ideas, vínculos y memorias que me acompañaron a lo largo del camino. Nada habría sido posible sin la presencia, el amor, la paciencia y la compañía de quienes han estado cerca, alentándome y sosteniéndome. A todas esas personas que, de distintas maneras, dejaron huella en este proceso, les expreso mi gratitud más profunda y les dedico estas páginas:

A mi hija Ivanna, que es mi horizonte, mi impulso y mi razón más profunda para seguir construyendo un mundo más justo y amoroso. Gracias por recordarme todos los días que lo personal también es político. Este trabajo es por ti, para que vivas en un mundo donde amar no sea nunca motivo de castigo.

A mi mamá María Antonieta Soto, por enseñarme con su ejemplo a ser valiente, fuerte y perseverante; por su amor incondicional que me ha sostenido y me ha impulsado en cada etapa de este camino; por estar en cada paso, con palabras, silencios, apoyo, compañía y cuidados.

A la memoria de mi padre, Rogelio Arciniega, porque su ausencia sigue siendo una forma de presencia. Por lo que fue, por lo que me dejó, por lo que seguimos siendo en la memoria compartida.

A Celene, mi compañera de vida, por caminar a mi lado con compromiso, paciencia y claridad. Gracias por creer en mi trabajo, por impulsarme a seguir aun en los momentos más duros, por estar siempre sin condiciones, por confiar incluso cuando yo dudé y por recordarme que escribir también puede ser un acto político y profundamente amoroso.

A Juan Avilés Villegas, por ofrecerme las condiciones laborales y humanas para sostener este trayecto académico. Gracias por su confianza y apoyo constante.

A mi querido asesor, Roberto González Villarreal, por su cariño y apoyo incondicional, su guía crítica, su generosidad intelectual y su acompañamiento respetuoso. Gracias por abrirme preguntas sin imponer respuestas, y por confiar en la potencia de este proyecto.

A la Dra. Lucía Rivera, por acompañarme más allá del rol académico. Su lectura atenta, sus observaciones puntuales y sus sugerencias precisas fueron fundamentales para dar rumbo a esta

tesis. Agradezco también su paciencia, su calidez y el cariño con el que sostuvo este proceso. Gracias por estar, por confiar y por recordarme que escribir también es una forma de resistir.

A Marta W. Torres Falcón, Luz María Garay Cruz e Ignacio Lozano Verduzco por sus lecturas comprometidas, por su escucha atenta y por las observaciones que fortalecieron este proceso de investigación.

A las compañeras que me compartieron sus historias, porque este trabajo es con ellas y gracias a ellas. Por su confianza, por su voz, por su existencia irreverente. Este trabajo también es suyo.

Con gratitud y afecto profundo.

Índice

Introducción.....	8
Una mirada a los hechos. Todo transcurría con normalidad hasta que.....	9
¿Qué develan los comentarios y las escenas escolares?	14
Entre tensiones y resistencias: Planteamiento y delimitación del problema.....	20
Objetivos	21
Búsqueda de antecedentes: ¿Dónde están las maestras lesbianas?.....	21
La importancia de reconocer la lesbiandad en la escuela.....	27
Metodología cualitativa y narrativas situadas: Explorando experiencias lésbicas en contextos escolares	30
Aproximación metodológica	31
Tipo de análisis: Temático con perspectiva narrativa	38
Estrategia de investigación.....	39
Referentes teórico-conceptuales.....	48
Composición del texto	58
Capítulo 1. La producción escolar de la heteronorma.....	60
1.1 El régimen político de la heterosexualidad	62
1.2 La normalización de la heterosexualidad en la escuela	69
1.3 Elementos escolares del régimen heterosexual	76
1.3.1 El diseño	76
1.3.2 El lenguaje	79
1.3.3 La organización.....	82
1.3.4 Elementos pedagógicos.....	86
Capítulo 2. La opresión encarnada.....	91
2.1 El heteropatriarcado como entramado de poder	92
2.2 La lesbiandad bajo vigilancia: una orientación que incomoda.....	94
2.3 Entre la norma, la exclusión y la violencia: una propuesta de organización	98
2.3.1 Opresiones simbólicas y normativas.....	99
2.3.2 Opresiones sociales y laborales.....	108
2.3.3 Violencias explícitas y disciplinadoras.....	111
2.4 La encarnación de la opresión.....	118
2.5 Configuración del sistema opresor	123

Capítulo 3. La irreverencia de resistir	127
3.1 De las resistencias colectivas a las resistencias cotidianas	129
3.2 Resistencias cotidianas. De James Scott al feminismo lésbico.....	130
3.3 Las resistencias cotidianas de las docentes lesbianas	138
3.3.1 Estratégicas	139
3.3.2 Discursivas.....	144
3.3.3 Simbólicas.....	149
3.3.4 Pedagógicas.....	154
3.3.5 Relacionales.....	157
Capítulo 4. Pedagogías transgresoras: la educación que surge entre la opresión y la resistencia	163
4.1. Las resistencias docentes como generadoras de nuevas prácticas educativas	164
4.2. Brotes atópicos: gestos que desbordan la norma.....	167
4.3. Pedagogías transgresoras: enseñar desde la lesbiandad	170
4.4. Tensiones y límites de las pedagogías transgresoras en educación básica	174
Conclusiones. Algunas aperturas para el cierre	178
Nombrar lo que duele, escuchar lo que enseña.....	178
Lo que brota en los márgenes.....	179
Fisuras, contradicciones y otros imposibles	180
Entre la retórica de la NEM y la persistencia del orden escolar	181
Abrir sin clausurar: lo que aún está por decir	183
Las raíces teóricas de la comprensión: del régimen heterosexual a la pedagogía transgresora	185
Nada termina aquí.....	186
Referencias bibliográficas.....	188

Introducción

*La tiza marca, delinea, encuadra los límites
de lo que es natural que suceda en la escuela*

¿Cuántas identidades construye?

¿Cuántas historias posibles destruye?

Viviana Pappier

Esta es la historia de unas maestras lesbianas de educación básica. Ellas llegan todos los días al aula, llevando consigo no solo los libros, los planes de clase y los retos del día, también el peso de vivir en un sistema que las margina y las vigila. En los pasillos de la escuela, sus voces se escuchan, pero sus vidas permanecen ocultas.

En su día a día, enfrentan el doble desafío de cumplir con sus responsabilidades profesionales mientras esconden, o disimulan, una parte fundamental de su identidad: su lesbiandad¹. Un susurro al pasar, un comentario velado en una reunión, el peso de los rumores en el aire, son las formas sutiles de opresión que atraviesan sus vidas y les recuerdan que existen normas no escritas que buscan controlar lo que pueden decir, lo que deben callar y, sobre todo, quiénes pueden ser.

A veces, la opresión es más explícita: una acusación velada sobre cómo "influyen" en sus estudiantes o una crítica que cuestiona su capacidad para enseñar por quiénes son. Ante esto, algunas reaccionan con rabia contenida, otras con silencio forzado. En medio de este panorama hostil, encuentran formas de resistir. No son grandes gestos heroicos, sino pequeños actos cotidianos que, acumulados, desafían la heteronormatividad del sistema educativo: una lectura que invita a la reflexión, una conversación honesta con un estudiante, o el simple hecho de existir en un espacio que las quiere fuera.

Esta investigación potencia la voz de sus experiencias, revelando no solo las formas de opresión que enfrentan, también las estrategias que emplean para liberarse. Porque, aunque parezca que el mundo las quiere en silencio, encuentran formas de hacerse escuchar, de ser visibles y de transformar su entorno. Sus historias no son solo de lucha, son también relatos de esperanza, de

¹ A lo largo del texto, utilizo el término lesbiandad, expresión que surge del lesbofeminismo y alude a la asunción y ejercicio de la orientación sexual como una opción política de reivindicación, en contraposición con el término lesbianismo, que se ha asociado históricamente con patología, trastorno o enfermedad mental.

resistencia diaria y de una pedagogía que desafía las normas tradicionales, abriendo el camino para una educación más inclusiva y liberadora.

Una mirada a los hechos. Todo transcurría con normalidad hasta que...

El fin del contrato

Ana y Criseida daban clases de inglés en una primaria pública. Ambas son activistas en favor de los derechos de las lesbianas. En una ocasión aparecieron en los noticieros; al día siguiente, los padres y madres de familia de la escuela donde trabajaban llamaron al buzón de la SEP para informar que las habían visto ‘fajándose’ en el baño.

El director de la escuela salió en su defensa y comentó que las profesoras estaban casadas, por lo que, podían hacer eso en la privacidad de su hogar, sin necesidad de hacerlo en el baño de la escuela. Negó que algo así hubiera sucedido en el plantel y puso de manifiesto la calidad docente de ambas, por lo que informó a los quejosos que no las removería de sus cargos. Las maestras tenían miedo, pero continuaron laborando bajo el respaldo del director.

Después de la llamada, la dirección de idiomas de la SEP tomó el caso y ofreció una permuta a cualquiera de las dos maestras, o a ambas, enviando a cada una a un centro de trabajo distinto con más horas laborales, lo que suponía una mejor remuneración y mayor estabilidad económica.

Ana y Criseida decidieron no aceptar. Para ellas, decir que sí a la propuesta significaba asumir que la acusación era real. Como el director tenía interés en que permanecieran trabajando en esa escuela, decidió no entregarles su carta de liberación y mantenerlas dentro de su planta docente. Con el paso de los días, los padres y las madres de familia olvidaron la situación y el acoso a las docentes cesó. Sin embargo, derivado de la acusación, al terminar el ciclo escolar no les renovaron el contrato y ambas tomaron la decisión de dejar la docencia.

La maestra tortillera

Ix Chel entró a trabajar a un preescolar público en la Ciudad de México a pocos meses de haberse graduado como profesora de Educación Física. Todos los días, su esposa y también madre de sus hijos, la llevaba a la escuela.

Después de un tiempo de laborar en ese lugar, la directora del plantel la llamó a su oficina para decirle que un grupo de señoras que vendían dulces a las afueras de la escuela, la acusaban de ser lesbiana, además, de besarse y tener relaciones sexuales en el carro con su pareja mientras padres, madres y estudiantes las observaban. Mencionaron también los roles —que según ellas— desempeñaba cada una: Ix Chel era la mujer, su esposa asumía el rol masculino

La maestra afirmó ser lesbiana y explicó a la directora que la persona que la acompañaba era ni más, ni menos, que su esposa. Negó las acusaciones sobre lo que las señoras decían que sucedía en el carro. La reacción de la directora fue de apoyo hacia la docente y destacó su excelente desempeño laboral.

Los días siguientes, cuando Ix Chel llegaba a dar clases recibía gritos e insultos por parte de las personas que la acusaron: «¡Ahí va la tortilla! ¡Miren la tortillera!» Estuvo a punto de renunciar. La directora intervino, organizó una reunión con las quejas y les explicó que la mujer que acompañaba a la maestra era su esposa. Les pidió respeto y amenazó con denunciarlas si continuaban acosando a la docente.

Después de aquella reunión, el acoso terminó, pero lo que Ix Chel mantenía en el ámbito privado se convirtió en un “secreto a voces”. La relación con sus alumnos y alumnas cambió. Desde entonces no tiene demasiado contacto ni muestras de afecto, para que sus acciones no sean mal interpretadas. El miedo a perder su trabajo continúa latente.

Despido justificado

El caso de Alejandra era otro secreto a voces. Las personas en la escuela sabían que mantenía una relación con otra mujer, aunque para quienes la rodeaban no encajaba en la categoría de lesbiana porque tenía un hijo. Si había tenido un hijo, si había estado con un hombre, no podía ser “tan así”. En la escuela, Alejandra había desempeñado varias funciones: docente, asistente de dirección y control escolar por mencionar algunas.

Un día, dentro de su horario laboral, recibió la visita de su compañera (a la que ella llama esposa porque viven juntas), la atendió en la puerta principal, mientras docentes, padres, madres de familia y estudiantes entraban y salían de la institución. Ese día quedó grabado en la memoria de la comunidad escolar porque al despedirse de su visita, Alejandra se atrevió, ¡sí, se atrevió! a darle un beso.

Los comentarios no se hicieron esperar. Compañeras indignadas por el ejemplo que daba a niños y niñas con semejante muestra de amor, padres y madres asustadas por no saber cómo explicarían a sus hijas e hijos que vieron a la maestra besándose con otra mujer y autoridades contrariadas por no saber cómo manejar la situación.

El dueño de la escuela reunió a las coordinadoras y personal directivo para hablar del tema. “¡No haremos nada... por ahora!”, dijo convencido. En semanas recientes, habían salido a la luz casos de discriminación por homo y lesbofobia que terminaron en demandas y escándalos a nivel nacional. No deseaba que su escuela se encontrara inmersa en una situación similar. Pensó que lo mejor sería analizar el desempeño de Alejandra y encontrar todo aquello (ligado únicamente a lo laboral) que no hacía bien. Entre los presentes hicieron una lista que incluía algunas minucias: “contesta llamadas personales en su horario laboral y dedica mucho tiempo a esas conversaciones, trata mal al personal docente, no usa el uniforme, sale a recibir visitas en su horario de trabajo”.

Alejandra no imaginaba que sus superiores, con quienes había convivido fuera de la escuela y tuvo la confianza de mencionarles su orientación sexual, esperarían a que pasara un poco de tiempo y se olvidara el incidente para que a ella no se le ocurriera ligarlo con un hecho de discriminación. En unos días sería despedida.

Mientras el caso de Alejandra ocupaba el *top ten* de los chismes de pasillo, Karen observaba desde la sombra. Ella trabaja en el mismo lugar, es docente, es lesbiana. “¿Me estarán enviando un mensaje?” Se preguntaba.

Los casos relatados muestran cómo, en el espacio escolar, la opresión hacia las docentes lesbianas se hace presente tanto en los rumores, las acusaciones y el señalamiento público, como en las decisiones administrativas que marcan su permanencia o exclusión. Sin embargo, la escuela no es el único escenario donde se juegan estas disputas. Frente a la hostilidad y el aislamiento, muchas maestras encuentran en otros lugares —fuera de los muros institucionales— la posibilidad de tejer alianzas, construir colectividad y desplegar resistencias que van más allá de lo individual. Así, los márgenes se convierten en espacios fértiles donde se gestan prácticas políticas y afectivas que cuestionan la heteronorma y abren horizontes distintos de existencia.

Mientras tanto, en las redes...

En los márgenes institucionales se gestan colectivos, proyectos políticos y formas de acción creativas, vibrantes y antinormativas que emergen ante la saturación del poder como gestos de intervención, maniobras de creación o deserción de los ordenamientos. Son espacios que evidencian una disposición a experimentar modos de estar juntas (flores, 2021).

Estos espacios no siempre se configuran como organizaciones formales ni siguen las lógicas institucionales tradicionales; muchas veces nacen en lo digital, en encuentros afectivos o en iniciativas de cuidado mutuo que se sostienen en la experiencia compartida de exclusión. Desde ahí, se van transformando en redes que articulan lo personal con lo político, lo íntimo con lo público, y que hacen visible la potencia de las colectividades lésbicas como formas de resistencia y creación.

Uno de esos espacios construido desde los márgenes y a partir de acciones colectivas es la Red de Madres Lesbianas en México (RMLM), un grupo de *Facebook* creado en 2012 por una activista, madre, lesbiana y docente. Su surgimiento responde a la necesidad de crear comunidad, acompañamiento y estrategias de cuidado frente a la exclusión, el estigma y la violencia institucional vivida por mujeres lesbianas, particularmente aquellas que también son madres.

Los comentarios compartidos dentro de esta red refuerzan y amplifican las narrativas recogidas en las escenas escolares. Se retoma, como ejemplo representativo, uno de los *posts* más comentados de la página, en el que se pide a las integrantes: “*Dígannos en qué trabajan y si están fuera del clóset*”.

Las respuestas de las docentes no se hicieron esperar. A continuación, se transcriben algunos comentarios:

“Me siento afortunada de ser docente, pero me metí al *clóset* cuando empecé a dar clases. Lo decidí para evitarme líos con los papás. No tengo nada que esconder, pero la mentalidad es tan retrógrada que te puede dejar sin trabajo”. Comentó Mónica.

Ana (la fundadora de la red) respondió: “¡Es súper triste! Yo calculo que el 40% de las maestras somos ‘lenchas’, pero como todas estamos en el *closet* por los niños y sus papás no terminamos de poder salir... Yo ya dejé por la paz el intento en las escuelas

porque soy tan pública que me corrieron de mi último intento dos días antes de iniciar clases”.

Lin se unió a la conversación: “Yo también soy maestra y ya salí del *closet* públicamente en redes sociales, así que, todo mundo ya sabe, pero papás y alumnos de mi escuela no. No hay necesidad de decirlo, es mi vida privada y la mayoría de los papás son súper cerrados y mejor para conservar mi empleo no lo digo”.

Naty: “Soy maestra de primaria, con mi familia y amigos estoy súper fuera del *closet*, pero en el trabajo no hablo del tema. Estoy dentro del *closet*, cuando me ven con mi pareja digo que es mi prima...porque a la prima, se le arrima ja, ja, ja”.

La amplia participación que generó esta publicación da cuenta de las tensiones, miedos y estrategias que atraviesan la vida laboral de muchas mujeres lesbianas, y permite identificar patrones comunes de ocultamiento y vigilancia.

En los comentarios y escenas escolares, emergen una serie de señales que, aunque en apariencia podrían verse como hechos aislados o anecdóticos, revelan tensiones más profundas. Estas primeras pistas permiten identificar los puntos de quiebre desde donde se abre la problematización. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza algunas de estas señales y la forma en que llaman la atención en los distintos relatos:

Cuadro1. Primeras señales que abren la problematización

Relato/escena	Señal observada	¿Qué llama la atención?
Ana y Criseida – acusación en la SEP.	Llamada de padres al buzón por supuestos actos en el baño.	La intromisión de las familias en la vida privada de las docentes y cómo eso impacta en su permanencia laboral.
Ix Chel – insultos a la entrada de la escuela.	Gritos de “tortillera” de parte de las vendedoras.	La manera en que la comunidad externa (y no solo la institución) vigila y sanciona la vida íntima de la docente.

Alejandra – beso a su pareja.	El gesto público de afecto se convierte en escándalo escolar.	La sexualización de la presencia lésbica y su lectura como “mala influencia” para estudiantes.
Comentarios en la RMLM	“Estoy en el clóset en la escuela”, “digo que es mi prima”	Estrategias de ocultamiento frente al temor de perder el empleo o enfrentar prejuicios.

Fuente: Elaboración propia.

Estas primeras señales, invitan a mirar más allá de lo evidente. Lejos de ser hechos aislados, permiten reconocer patrones que atraviesan la vida cotidiana de las maestras. La pregunta que sigue es qué ponen en juego y qué nos revelan estas escenas cuando se observan en conjunto.

¿Qué develan los comentarios y las escenas escolares?

El escenario de la escuela, su orden lineal, se disloca ante la presencia de docentes lesbianas. ¿Por qué su presencia no es asimilable en la escuela? En el imaginario social, las maestras se constituyen desde una única manera posible de ser: mujeres heterosexuales que se representan desde los roles de género aceptados, que responden a las tareas y expectativas asociadas a su corporalidad. Existen funciones socialmente asignadas a ellas: transmisoras de conocimiento, cuidadoras, figuras maternas, ejemplo a seguir para sus estudiantes. Bajo esta lógica, nombrarse lesbiana o dar pistas de serlo, aparece como una interferencia en la identidad docente porque rompe con la figura materna y heterosexualizada de la maestra.

Los comentarios en redes y las escenas escolares muestran que las docentes lesbianas son más visibles en el ámbito privado que en el público. En la familia y en el círculo de amistades la visibilidad es más amplia y se maneja mejor que en el mundo laboral. ¿Por qué tienen la percepción de que su lesbiandad pertenece a un ámbito absolutamente privado? ¿Por qué no pueden entrar completas a las aulas? El mundo público del aprendizaje institucional ha sido un lugar donde “el cuerpo debe ser borrado y pasar inadvertido” (hooks, 2016, p.3).

Esta percepción no es casual, sino el resultado de un orden escolar que desactiva el potencial político de la sexualidad al relegarla al terreno de lo íntimo. Al interior de las escuelas, se refuerza constantemente la idea de que la sexualidad es un asunto privado, que debe mantenerse fuera del aula, oculto. Así, se produce un silenciamiento que niega la posibilidad de vivir(se)

lesbiana en el espacio laboral. Esta operación ideológica —aparentemente neutral— reproduce un mandato heterosexual que impone la idea de que solo ciertas formas de vida pueden mostrarse en público, mientras otras deben callarse, ocultarse o dejarse fuera.

En el espacio escolar coexisten presencias, toleradas o no, particularidades legitimadas mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas que implican modos desiguales de estar en la escuela. “Ese terreno donde se trama el reconocimiento o lo peyorativo, es un terreno en el que otras formas de interactuar cobran visibilidad de manera contingente, fragmentaria, espasmódica” (Southweel & Higuera, 2017). Otras demandas irrumpen, tensionan, cuestionan y cobran vida.

Toda lesbiandad —anunciada o no— produce identidad política, en tanto interpela el estereotipo hegemónico de ser mujer. Cuando asoma en la escuela, generalmente, es desde el prejuicio y la estigmatización. No se puede ignorar que la palabra lesbiana ha tenido connotaciones negativas a lo largo de la historia, usada en muchas ocasiones como ofensa o para hacer referencia a no ser realmente una mujer. La categoría lesbiana, además, excluye en el imaginario social otras facetas. Cuando alguien se nombra y se asume como tal, se borran en automático todas las demás posibilidades del ser: madre, profesionista, amiga, maestra y también algunos adjetivos: amorosa, trabajadora, comprometida, solidaria.

Estas afirmaciones no responden a una postura esencialista ni buscan reforzar una visión victimista. Lo que se describe aquí es el modo en que opera el estigma desde fuera. No se trata de que una mujer lesbiana pierda su capacidad de amar, educar, maternar o colaborar por el hecho de nombrarse, sino de que el entorno tiende a reducirla solo a esa categoría y a negarle otras identidades posibles. La crítica, por tanto, no va dirigida a las lesbianas que se nombran o no, sino al sistema que las fragmenta.

Las experiencias que se viven en la familia y en la sociedad, son la información que en gran medida crea realidades colectivas. Circulan de tal manera, que se convierten en la forma en que las personas viven su cotidianidad. Vivirse en la escuela como profesora lesbiana supone miedos y silencios producto de estas referencias sociales y familiares que se reproducen en este espacio.

Para las docentes lesbianas, asumir su orientación sexual en sus lugares de trabajo genera temor, dados los prejuicios que persisten socialmente, y que ellas han interiorizado. El miedo se traduce en diversas formas de callar, disimular u ocultarse. Los silencios en ocasiones son puestos en práctica de manera voluntaria con respecto a dar a conocer o no su existencia como lesbianas y en otras son producto de la presión ejercida para acallar cualquier tipo de discurso o hecho que ponga en evidencia su sexualidad.

Algunas eligen ocultarse para no ser estigmatizadas, acosadas, difamadas, objeto de burlas y cotilleo o para no perder su empleo. Otras optan por no ocultarse, generar alianzas o adherirse a redes de apoyo. ¿Qué motiva o genera estas distinciones en su actuación? ¿Cuál es el papel que desempeñan las y los otros actores en el espacio escolar que permiten o dificultan que emerjan estas identidades? Hay cuestiones que saltan a la vista.

La marginación o auto marginación que experimentan puede entenderse, en gran parte, como consecuencia de la norma heterosexual impuesta como la única forma posible y legítima de vivir la sexualidad. Desde el feminismo lésbico, la heterosexualidad no está considerada como una práctica sexual más, sino como un régimen político que legitima y regula el deseo, los placeres y los usos del cuerpo. Este régimen garantiza un orden heterosexual que atraviesa las instituciones y las subjetividades, consolidando la desigualdad y la exclusión de quienes no se ajustan a sus mandatos.

Las escuelas no pasan de largo ante este mandato regulador. En ellas, además, se pone en práctica una paradoja: por un lado, se promueve un discurso de aceptación y respeto hacia las diversas expresiones del ser, sentir y pensar; pero, por otro, se siguen reproduciendo de manera no oficial, —aunque evidente— rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y conocimientos que refuerzan la matriz heterosexual como norma. Basta con mirar la separación estricta entre niños y niñas en la formación de filas, las clases de educación física donde los deportes se asignan según el género —fútbol para los niños, voleibol para las niñas—, los uniformes diferenciados que imponen falda para ellas y pantalón para ellos, o los libros de texto en los que la familia representada sigue siendo mayoritariamente nuclear, heterosexual y con roles de género tradicionales. Todo ello contribuye a la construcción de subjetividades dentro de esta lógica reguladora. Estos elementos serán analizados con mayor profundidad en el segundo capítulo.

La institución educativa reproduce estas normas. Algunas veces, los padres, las madres de familia, compañeros y compañeras docentes, personal de dirección e instancias gubernamentales asumen el papel de vigilar que se cumplan. ¿Cómo se ejerce esta vigilancia sobre los cuerpos, los deseos y los comportamientos de las maestras? Se trata de un control que, aunque no siempre cuenta con un reconocimiento formal, sigue operando con fuerza. ¿Qué régimen de verdad, qué estructuras de conocimiento y qué valores legales o extralegales lo sustentan? Habrá que conocer y analizar las guías operativas de las escuelas, los contratos laborales y los reglamentos institucionales para saber hasta qué punto esta vigilancia se encuentra validada y sobre quiénes recae esta labor.

Las relaciones de poder se construyen bajo el amparo de la heteronorma, una estructura social que otorga privilegios, estatus social, incentivos y recompensas a las personas heterosexuales, mientras elimina los derechos y margina a las personas diversas.

Mantener el secreto, guardar silencio, desmentir o, confeccionar un disfraz heterosexual se convierten en prácticas cotidianas. Producto del miedo (por el peligro real) a perder el empleo, a que se ponga en duda su capacidad para enseñar y no se les considere dignas de estar con los estudiantes. En resumidas cuentas, la posibilidad de ser excluidas de la docencia.

Su preocupación es justificada; existen casos de docentes despedidas de sus centros de trabajo, como el de Ada Lilia Gaxiola, profesora de secundaria en el estado de Morelos (Zepeda, 2014; Soto, 2014). Padres y madres de familia aseguraron que fue despedida por sus “preferencias sexuales”.

Los comentarios en redes y las escenas escolares develan las contradictorias formas en que se asumen, toleran, resisten, protegen, practican, ignoran y defienden las identidades lésbicas en el entorno escolar. No son invisibles, están a la vista de todos. ¿Qué relaciones de poder se configuran de manera cotidiana en la escuela? ¿De qué manera condicionan su subjetividad?

En apariencia, las recientes reformas legales que posibilitan el matrimonio entre personas del mismo sexo y la derogación de normas punitivas o restrictivas de derechos hacia el colectivo LGBT² traen consigo un mayor grado de aceptación social de la homosexualidad y la

² El acrónimo LGBT se encuentra en construcción —así lo refiere la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)—; a partir de 2017, este organismo añade algunas letras: LGBTTTIQA+ (Lésbico, Gay, Bisexual, Transexual, Travesti, Transgénero, Intersexual, *Queer*, Asexual) para ser más incluyente. Se puede utilizar: LGBT,

lesbiandad, por cuanto se ha visibilizado un fenómeno históricamente oculto para la mayor parte de la sociedad. Esta aparente atención a las “demandas” recodifica desde las instituciones las expresiones del activismo y desactiva su aspecto disruptivo y transformador. Otra manera de marginar ciertas voces, de hacer creer que no hay discriminación ni opresión.

Derivado de los cambios legislativos, hoy sabemos que tenemos garantizado un trato igualitario y no discriminatorio; sin embargo, en el día a día, la igualdad legal casi nunca es real ni accesible para todas y todos, al menos no de manera inmediata. Las reformas legales no implican, por sí solas, una transformación profunda de la conciencia social respecto a la aceptación y el respeto de la lesbiandad. Como señala val flores³ (2013), se trata de una “ilusión de igualdad”, una apariencia que incluso puede dificultar que se hagan visibles las situaciones reales de discriminación y exclusión.

La escuela vive atravesada por discursos de legitimidad y prácticas de opresión; las violencias persisten, asustan, segregan, lastiman y vulneran derechos. Es posible que algunas de las actitudes favorables de las y los directivos, sean solo el resultado de estos discursos y no acciones genuinas de apoyo.

Las condiciones institucionales, los objetivos, los valores y las relaciones que se establecen en la escuela obligan a las docentes a tomar decisiones con respecto a dar a conocer o no su orientación sexual, a permanecer o no en cierto espacio laboral. La sensación de miedo o peligro opera de manera institucional, cognitiva, relacional y es permanente.

La presencia de las docentes lesbianas en la educación básica es un hecho político. Para problematizar sobre él, es preciso identificar el marco de relaciones en que surge, ubicar la singularidad en la que aparece, rastrear el modo en que se manifiesta, las condiciones que lo posibilitaron, las estrategias de ensamblaje, las técnicas que lo conforman, las vías de su desarrollo, las contradicciones que resultan, las resistencias que genera. Se centra la atención

LGBTI, LGBTTTI respetando el trato y expresiones que los autores utilicen. En el texto se utiliza LGBT+ para dar cabida a todas las expresiones sexogenéricas.

³ val flores utiliza letras minúsculas para escribir su nombre propio como una “estrategia poética y una táctica visual de minorización... de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocación de la jerarquía de las letras [como] un gesto político que apunta al desplazamiento de la identidad y el lugar central del yo en el texto” (flores, 2014, p. 19). Esta decisión coincide con la de bell hooks, quien también escribe su nombre en minúsculas como una forma de restar importancia a la autoría individual y centrar la atención en las ideas más que en la figura de la escritora. Las citas y referencias bibliográficas de su trabajo se realizan respetando la decisión de ambas autoras.

en las preguntas de hoy, en las contradicciones de hoy, en los sucesos de hoy que conforman la historia del presente (González, 2008).

En este sentido, problematizar supone interrogar aquello que se da por sentado: cuestionar lo dado, generar preguntas, visibilizar tensiones y abrir posibilidades de comprensión. Lo obvio es solo el punto de partida, donde comienzan a aparecer señales, interrupciones e interferencias que revelan sus contradicciones (Flores, 2014). Como afirma Foucault (1984), problematizar es convertir algo aparentemente natural en objeto de pensamiento, mientras que para Freire (1970) la educación problematizadora sustituye respuestas acabadas por preguntas que abren caminos de concientización y acción. bell hooks (1994), aunque no utiliza el término directamente, insiste en que la pedagogía crítica consiste en formular preguntas que incomoden, cuestionar lo que parece natural y fomentar una conciencia crítica, lo cual constituye en sí mismo un ejercicio de problematización.

En este marco, la genealogía puede entenderse como el método que rastrea las condiciones históricas que han configurado esas “verdades” asumidas como normales (Foucault, 1971/1992), mientras que la historia del presente orienta este rastreo hacia los problemas actuales: no se estudia el pasado por sí mismo, sino para comprender cómo sigue actuando hoy en la vida escolar (Foucault, 1984). Dicho de otro modo, un tema describe; un problema cuestiona y abre investigación, transformando lo evidente en objeto de preocupación y de análisis crítico.

Con estos elementos conceptuales, es posible volver a los hechos para entender la manera cómo las maestras tensionan el cotidiano escolar y las reacciones que su presencia genera en las escuelas. Por un lado, acciones opresivas por parte de diversos actores que intervienen en la dinámica escolar (colegas, personal de dirección, madres y padres de familia, estudiantes); por el otro, respuestas de las docentes que indican signos variados de resistencia a estas acciones.

Se problematiza para interrumpir lo obvio, para exhibir la norma en su sinsentido, para interferir. No se pretende indicar dónde aparecen las diferencias, sino dónde aparecen los efectos de la diferencia. Más que reproducir posiciones fijas y esenciales, problematizar, invita a desplegar visiones más astutas (flores, 2014).

Hay lesbianas que también son maestras, esa es la primera interrupción a una norma implícita (la heteronorma). Sus historias, sus saberes y sus deseos atraviesan su práctica docente ¿de qué manera? En la escuela viven multiplicidad de situaciones y experiencias que involucran asuntos pedagógicos y personales. ¿Qué evidencian estas situaciones? ¿Qué efectos tienen en las docentes?

Entre tensiones y resistencias: Planteamiento y delimitación del problema

Los comentarios en redes y las escenas escolares, dan cuenta de experiencias de docentes lesbianas en educación básica y muestran la manera como estas identidades tensionan el cotidiano escolar.

Más que hacer un archivo de víctimas, interesa mostrar las acciones, relaciones y efectos que se dan en un espacio político como lo es el espacio escolar cuando estas presencias interpelan y abren posibilidades para estirar y desbordar los límites de la heteronormatividad que caracteriza a las instituciones educativas.

Expuestas las señales, se plantea la pregunta general de la investigación: ¿De qué forma opera en las escuelas de educación básica el sistema de opresión hacia las docentes lesbianas y cuáles son las estrategias de resistencia que elaboran para enfrentarlo?

De la pregunta general se desprenden las siguientes preguntas específicas: ¿Qué acciones opresivas regulan los comportamientos de las docentes? ¿Cómo son las relaciones que se establecen en la escuela como espacio político? ¿Cuáles son las reacciones de las docentes ante esas acciones? ¿Es posible caracterizar sus acciones como resistencias?

Las preguntas sirven como guía al interés de la presente investigación, que consiste en agudizar la mirada, poner atención a esos signos y señales para dar cuenta de la existencia de un sistema opresor, las maneras como se configura y se manifiesta en las escuelas de educación básica y analizar la forma en que las docentes lesbianas responden ante él con acciones específicas que se caracterizan como resistencias.

Las interrogantes dieron origen al objetivo general y a los objetivos particulares del presente estudio.

Objetivos

El objetivo general que guía la investigación consiste en:

Analizar críticamente las condiciones de opresión que atraviesan a las docentes lesbianas en educación básica y las estrategias que elaboran para enfrentarlas, considerando sus narrativas.

Los objetivos específicos que se plantean son:

- Visibilizar y problematizar las manifestaciones del sistema de opresión que enfrentan las docentes lesbianas de educación básica, presentes en prácticas, símbolos, formas de hacer, representar y organizar en la escuela, a partir de sus discursos, historias y experiencias.
- Explorar y conceptualizar los modos de resistencia que despliegan estas docentes frente al sistema opresor, identificando su potencial para transformar las prácticas educativas.

Búsqueda de antecedentes: ¿Dónde están las maestras lesbianas?

En relación con el tema de interés: docentes lesbianas en educación básica, se encontraron siete investigaciones que provienen de países latinoamericanos: Argentina, Colombia, Chile y México. Todos textos académicos adheridos a la metodología cualitativa de la investigación con enfoque narrativo.

Las investigaciones revisadas se inscriben mayoritariamente en epistemologías y perspectivas teóricas feministas, incluyendo aportes del feminismo lésbico, la teoría *queer*, la teoría de los conocimientos situados y la teoría de la diferencia sexual. Estas miradas se complementan con categorías como el patriarcado y con herramientas conceptuales y metodológicas como el análisis crítico del discurso y la teoría de las representaciones sociales. Se observan en ellos cuatro niveles de análisis:

1. La heteronormatividad que prevalece en los centros escolares y la manera en que ésta regula la conducta de las docentes, las estrategias que elaboran frente al régimen heteronormativo y los efectos que produce en la subjetividad de las maestras (Guerrero, 2018; Catalán, 2018).
2. Los discursos, los usos del lenguaje y los efectos del discurso heteronormativo en la construcción de la identidad docente identificándolo como un nivel de opresión que, al conjugarse con otros colabora en la construcción hegemónica de la vergüenza, el silencio y la obediencia de las maestras lesbianas (Alonso, 2008; Olarte, 2021).

3. Las representaciones sociales sobre las sexualidades disidentes que elaboran docentes heterosexuales y pertenecientes al colectivo LGBTQ+ (Osorio, 2016; Ramírez & Velasco, 2022).
4. La construcción de subjetividades políticas y experiencias pedagógicas en docentes lesbianas (Giraldo, 2022).

El análisis bibliográfico pone de manifiesto un vacío teórico en torno a investigaciones centradas específicamente en docentes lesbianas en educación básica. Si bien, algunos estudios abordan experiencias de esta población, frecuentemente las sitúan en marcos más amplios: comparándolas con sus pares heterosexuales (Guerrero, 2018; Alonso, *et. al.* 2008), agrupándolas bajo el paraguas de la homosexualidad (Catalán, 2018) o integrándolas como parte del colectivo LGBTQ+ (Osorio, 2016; Ramírez y Velasco, 2022).

Estas aproximaciones aportan elementos contextuales valiosos, como la identificación de desigualdades estructurales y patrones compartidos de discriminación. No obstante, también presentan limitaciones, ya que tienden a diluir las particularidades de las experiencias de las docentes lesbianas, invisibilizando cómo su identidad sexual se intersecta con el mandato de feminidad, la lesbofobia y la expectativa social de desempeñar un rol maternal dentro de la docencia. La presente investigación, por tanto, se centra en sus experiencias de manera específica, buscando aportar una mirada que visibilice estas singularidades sin perder de vista las dinámicas estructurales más amplias.

Únicamente dos de las investigaciones encontradas ponen el foco en las docentes lesbianas. Una de ellas las estudia en los diversos niveles educativos (Olarte, 2021), la otra retoma la experiencia de una docente en educación media superior y solo un caso en educación básica (Giraldo, 2022). Las producciones se han realizado en Latinoamérica; de ellas, solo la de Olarte (2021) se lleva a cabo en México, se trata de una investigación en curso.

Varios de los estudios analizados parten de la hipótesis del silenciamiento e invisibilidad histórica de las lesbianas. En algunos casos, como el de Nadia Olarte (2021), su objetivo principal es convertirse en un espacio de visibilización más que en un análisis profundo de las prácticas de opresión que ejercen distintos agentes escolares. Si bien la presente tesis no pretende sostener un enfoque victimizante, resulta fundamental reconocer que este

silenciamiento histórico ha sido ampliamente documentado y se vincula con estructuras como el patriarcado y la heterosexualidad obligatoria.

Adrienne Rich (1980) advierte que la heterosexualidad obligatoria opera como un régimen político que margina y borra a las lesbianas de los relatos culturales y académicos. Monique Wittig (1992) señala cómo la categoría “mujer”, tal como es construida por el sistema heterosexual, tiende a invisibilizar a las lesbianas al subordinarlas a modelos normativos de feminidad. Incluso en el campo de los estudios feministas y de género, se ha señalado que la producción académica sobre lesbianas ha sido escasa o elaborada mayoritariamente por investigadoras ajenas a esta identidad (Blasco, 2010), lo que contribuye a su marginalización en el conocimiento.

Reconocer este contexto no implica reproducir un relato victimista, sino situar el aporte de esta investigación: más allá de visibilizar, busca comprender cómo las docentes lesbianas, pese a dicho silenciamiento, despliegan resistencias y prácticas políticas cotidianas que desestabilizan al sistema opresor en las escuelas de educación básica.

El estudio de Graciela Alonso, et al. (2008), centra la discusión en el lenguaje como una forma de opresión hacia las docentes lesbianas. Sin embargo, este enfoque deja de lado otras dimensiones de opresión presentes en el ámbito escolar —como las dinámicas institucionales, las políticas implícitas de control, la distribución desigual de espacios y roles, o las actitudes discriminatorias del personal directivo, colegas y familias— que también configuran la subjetividad de las docentes y afectan su práctica pedagógica cotidiana. La ausencia de un análisis integral de estas formas de opresión evidencia un vacío en la literatura que resulta necesario abordar para comprender de manera más completa las experiencias de estas maestras.

Investigaciones como la de Diana Osorio (2016) se enfocan en la manera en qué los roles de género se transmiten en la familia y la escuela, y cómo ambas instituciones regulan y construyen los modelos de mujer y hombre que demanda la cultura patriarcal. En relación con los escenarios escolares, Osorio plantea que la universidad puede significar un contexto donde ser homosexual o lesbiana es más viable, ya que existe mayor apertura y respeto a la diversidad sin importar si quien habita el espacio es docente o estudiante. No obstante, esta afirmación debe tomarse con cautela: aunque la universidad suele ofrecer un entorno relativamente más inclusivo que otros niveles educativos, también pueden presentarse formas de discriminación

menos explícitas o normalizadas. Esto sugiere la necesidad de futuras investigaciones que indaguen en qué medida la universidad constituye realmente un espacio de respeto e inclusión o si persisten, bajo otras formas, dinámicas de exclusión, discriminación y control.

Con base en estas aproximaciones, la presente tesis parte de la hipótesis de que en la educación básica las docentes lesbianas enfrentan mayores obstáculos para visibilizarse y habitar su identidad en los espacios escolares, a diferencia de lo que sugieren algunos estudios sobre educación superior, donde se describe un entorno más tolerante, aunque no exento de discriminación. Esta diferencia potencial refuerza la relevancia de indagar por qué y cómo operan los sistemas de opresión en la educación básica, un nivel aún poco explorado en la literatura, así como de comprender las formas de resistencia que estas docentes construyen cotidianamente.

Cabe señalar que Diana Osorio (2016) no profundiza sobre los motivos por los que la sexualidad de las lesbianas docentes no puede ser mostrada en las escuelas o sobre los mecanismos de opresión que no permiten que estas sexualidades emerjan. Sin embargo, sus hallazgos abren la posibilidad de realizar investigaciones que se centren en este tópico, en tanto ofrece algunas pistas del sistema de opresión y sus efectos. A través de entrevistas a padres, madres y tutores, la autora observó que la mayoría de ellos y ellas no estarían de acuerdo con que una docente lesbiana estuviera a cargo de la educación formal de sus hijas o hijos, manifestaron miedo de que pudieran “normalizar” la lesbiandad e imitarla, consideraron que al cursar grados superiores o tener más edad podrían ser alumnos de una maestra lesbiana, en tanto tendrían mayor criterio y conocimiento del tema, pero en educación básica, no.

Los discursos y prácticas heteronormativas presentes en la escuela son el eje central de las investigaciones de Mario Catalán (2018) y Daniela Guerrero (2018), que dan cuenta de la existencia de miedos reales o imaginarios en las docentes frente al hecho de que su sexualidad sea de conocimiento público. Estos miedos adquieren matices diferenciados, según quién los expresa y en qué contexto. Algunas recurren a estrategias de mimetización y camuflaje heterosexual que se manifiesta tanto en la discursividad como en la corporalidad (en lo que dicen y hacen con su cuerpo dentro de la escuela). En el marco del análisis del discurso, la discursividad no se reduce únicamente a lo que se dice: como advierten Austin (1962) y Derrida

(1988), las palabras *hacen cosas* —producen efectos, instituyen realidades y regulan posibilidades de acción— y su poder también reside en silencios, omisiones y repeticiones.

Un aporte importante de estas investigaciones es la categoría de “*enclosetamiento estratégico*” (Guerrero, 2018) que se utiliza para explicar cómo estas docentes son visibles en ciertos espacios y con ciertas personas y se camuflan para no ser localizadas por otras.

A partir de la revisión bibliográfica, se observa que las investigaciones llevadas a cabo dan pistas de la existencia de un sistema de opresión que se desarrolla y opera en la escuela y algunas muestran sus efectos. Se distinguen dos vías de actuación por parte de las docentes: formas de resistencia y mecanismos de supervivencia. Pero no se indaga sobre ese sistema: por qué y cómo surge, sus características, cómo y quienes lo operan.

En una investigación más reciente, Michael Ramírez y Gloria Velasco (2022) muestran atisbos de las afectaciones que el contexto escolar genera sobre las experiencias de alteridad de docentes de la población LGBT+. Se destacan cuatro aspectos relevantes relacionados con estas experiencias:

1. La decisión de expresar públicamente u ocultar la orientación sexual y la identidad de género no normativas en el lugar donde laboran.
2. Confrontar las expresiones y acciones de lesbofobia que ocurren en las escuelas.
3. Desarrollar un excelente desempeño profesional para que su idoneidad como educadoras no sea cuestionada.
4. La comunidad escolar manifiesta que las experiencias de disidencia sexual y de género de las y los maestros de la población LGBT+ pueden ser conflictivas y adversas, ya que la homosexualidad, la lesbiandad, la bisexualidad, la transexualidad y demás configuraciones de identidad contingentes son asumidas como patologías, modas, decisiones de vida y anormalidades que pueden afectar negativamente a la infancia y a la juventud. De ahí que estudiantes, padres, madres de familia y docentes expresen una aceptación condicionada del educador o educadora de la población LGBT+.

Lo anterior pone en evidencia la participación de diversos actores de la comunidad escolar (padres, madres, docentes, autoridades) como los operadores de la opresión y la violencia. ¿Por

qué toman en sus manos el papel de vigilar, castigar y controlar las acciones de las docentes?
¿Qué legitima su actuación?

Aunque algunas investigaciones evidencian episodios de violencia que suceden en el espacio escolar con la intención de dar cuenta de lo que ahí ocurre, no rastrean por qué sucede, quiénes intervienen y los efectos que se producen.

A partir de los hechos, se observa que la figuración de la maestra como “segunda mamá”, tiene implicaciones y efectos en tanto esta idea se materializa en la subjetividad de las maestras, es una vía de análisis sobre la que se ahonda en la presente tesis, para rastrear de dónde y cómo surge esta idea. Las investigaciones revisadas no se concentran en este punto, lo que sirve como antecedente para abrir la problematización en ese sentido y profundizar sobre el tema.

Las docentes lesbianas cuentan con señas de identidad que las diferencian en el espacio escolar. Es importante profundizar en este aspecto, ya que históricamente han sido subsumidas bajo el paraguas de la homosexualidad, lo que invisibiliza sus particularidades y experiencias situadas. El desmarque es fundamental, pues otras sexualidades en la escuela son tratadas de formas distintas y enfrentan dinámicas diferenciadas de control. Además, su posición en el sistema educativo suele implicar una paradoja en relación con el poder: como “segundas madres”, encarnan un mandato de feminidad que puede ser opresivo —al reproducir la expectativa de cuidado, obediencia y abnegación—, pero también ocupan un lugar desde el cual ejercen autoridad en la relación pedagógica y la organización escolar.

Reconocer esta ambivalencia permite comprender no solo las formas específicas de discriminación que enfrentan —por ser mujeres, lesbianas y docentes de educación básica, un nivel históricamente desvalorizado—, sino también cómo esta posición puede convertirse en un espacio de visibilidad y activismo cotidiano. Hablar de familias diversas, cuestionar roles de género o intervenir críticamente en los materiales escolares son formas de ejercer poder pedagógico que resisten la lógica heteropatriarcal y abren posibilidades para educar desde otros marcos ético-políticos.

Si bien las investigaciones precedentes aportan marcos teóricos valiosos —como los aportes del feminismo, la teoría *queer* o los estudios de género en educación— y abren preguntas en torno a la sexualidad, la disidencia y la escuela, muchas de ellas abordan la experiencia lésbica

desde una mirada externa o con un enfoque general sobre la diversidad sexual, sin profundizar en las especificidades de la vivencia lesbiana como categoría política situada. Esta investigación, en cambio, retoma la centralidad de la experiencia encarnada de las docentes lesbianas en educación básica, no como casos particulares ni como excepción, sino como punto de entrada para interrogar las formas en que opera la heteronorma en el sistema educativo.

A diferencia de los trabajos que tienden a centrarse en la visibilidad o el silenciamiento, aquí el interés se desplaza hacia las formas de opresión concretas y sus respuestas: las resistencias cotidianas (relacionales, simbólicas y pedagógicas) que las maestras elaboran. Además, esta investigación opta por una metodología cualitativa sustentada en narrativas situadas, lo que implica un involucramiento ético-político con las voces de las participantes y una lectura crítica que no busca representar ni traducir, sino escuchar, resonar y pensar con ellas.

En suma, esta tesis se aparta de enfoques que reducen la experiencia lésbica al binomio visibilidad-invisibilidad y apuesta por una mirada compleja, crítica y situada que reconoce la agencia pedagógica de las docentes lesbianas como productora de saber y posibilidad de transformación.

La importancia de reconocer la lesbiandad en la escuela

La escuela es un espacio político de participación, de encuentro, de posibilidades, de formación, de expresión y de reproducción de ideas. Una microsociedad en la que confluyen diversas creencias, ideologías y sectores sociales mediados por relaciones de poder en las que unos y unas tienen la capacidad de influir en la conducta de otros y otras con base en su jerarquía y posición. En ese lugar, se establece cierto orden y distribución de los cuerpos, los roles, las funciones y la palabra. Se articulan las creencias y acciones en claves generacionales, de género, sexuales, étnicas, religiosas, de clase; y también tienen lugar otras con base en las adscripciones identitarias.

En los pasillos escolares, se escuchan las voces de las maestras que relatan sus experiencias laborales: la reforma educativa, la desvalorización del magisterio, la precarización de su labor, las dificultades inherentes a la enseñanza y las condiciones que enfrentan día a día. Sin embargo, hay relatos que se escapan de este discurso dominante, voces que transitan de manera más

silenciosa. Las experiencias de las maestras lesbianas, aunque presentes en el campo educativo, a menudo permanecen al margen.

El propósito de esta investigación es dar protagonismo a esas voces y experiencias que habitan el espacio escolar desde la lesbiandad. Reconocer la importancia de estas historias es esencial para ampliar las narrativas en torno al magisterio, ya que las maestras lesbianas también viven, sienten y construyen la escuela, aunque sus experiencias aún no hayan sido suficientemente exploradas.

Poner la mirada en las maestras lesbianas no implica victimización, sino una oportunidad para entender cómo estas docentes navegan los desafíos del espacio escolar, cómo sus identidades cuestionan y transforman las relaciones de poder y verticalidad que dominan la estructura educativa. Sus experiencias arrojan luz sobre las prácticas, discursos de dominación, exclusión y discriminación que permean el entorno escolar, así como sobre las resistencias y saberes que emergen desde esos márgenes.

Esta tesis pretende aportar una perspectiva enriquecida y más plural sobre la vida docente, abriendo caminos para que la escuela sea un espacio que valore la diversidad no solo en el alumnado, sino también en sus educadoras, reconociendo y respetando las múltiples formas en que habitan y enseñan. Al potenciar su voz, no solo se reconoce su existencia, sino también su capacidad de construir nuevas formas de ser y estar en la escuela.

Uno de los ejes integradores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)⁴ es la igualdad de género. Sin embargo, la realidad escolar se encuentra permeada por prácticas y tipos de relaciones donde prevalece la discriminación. Al incorporarse en el currículum oficial esta temática, la presente tesis adquiere mayor relevancia.

En el ámbito académico, el estudio sobre maestras lesbianas es escaso. Vale la pena realizar investigaciones y análisis particulares, específicamente en educación básica —uno de los

⁴ La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la reforma al Sistema Educativo Mexicano impulsada por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador para transformar la educación en los ámbitos: legislativo, administrativo, laboral y pedagógico. Comprende el trayecto formativo que va desde maternal hasta educación media superior. Su objetivo central es reformular el concepto de calidad educativa por la excelencia educativa. Como proyecto, comenzó en 2018 con el “Plan 0-23”; su implementación se ha dado de manera paulatina a partir de 2019 con la reforma al artículo 3° constitucional y para el ciclo escolar 2023-2024, se pretende la totalidad de su ejecución en los niveles educativos mencionados. Para más información consultar la página oficial de la NEM: <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/>

terrenos menos explorados— para comprender qué ocurre con ellas y las relaciones que hilvanan entre sus experiencias pedagógicas y personales, cómo opera el sistema de opresión instalado en la escuela, de qué manera lo cuestionan, lo enfrentan, lo padecen o lo combaten.

Encontrar en la revisión bibliográfica solo un trabajo realizado en México sobre esta temática evidencia la necesidad de ampliar esta perspectiva. En general, las investigaciones existentes enfatizan los efectos de la opresión (el *qué*) y descuidan las condiciones institucionales y estructurales que los producen (el *cómo*). Aquí se sitúa el interés central de esta investigación: examinar cómo operan los sistemas de opresión en las escuelas de educación básica y cómo las maestras lesbianas los enfrentan, desafían o padecen. Asimismo, se parte del reconocimiento de que la visibilidad de las maestras lesbianas puede tener un efecto pedagógico en sí misma, pues, como sugiere bell hooks (1994), la presencia de identidades históricamente marginadas en espacios educativos no solo desafía el orden dominante, sino que ofrece a niñas, niños y adolescentes nuevos referentes de lo posible: que las mujeres pueden construir relaciones afectivas y sexuales entre sí de manera legítima y abierta, cuestionando los mandatos heteronormativos que predominan en la escuela.

Al centrar la mirada en las maestras lesbianas de educación básica, esta tesis introduce una perspectiva poco explorada en la investigación educativa. Aunque estas docentes están presentes en el sistema, sus experiencias y aportaciones suelen pasarse por alto. Romper con esta homogeneización del magisterio es crucial, ya que las maestras lesbianas no solo forman parte de la comunidad escolar, también contribuyen desde su existencia misma con perspectivas y saberes valiosos que enriquecen los procesos pedagógicos y el sistema educativo. Reconocerlas de forma específica, como plantea Paulo Freire (1997) respecto a los grupos oprimidos, es un paso necesario para visibilizar cómo sus experiencias encarnadas pueden convertirse en un punto de partida para ampliar los imaginarios culturales que circulan en los espacios escolares y, en consecuencia, cuestionar las estructuras que los sostienen.

Desde esta perspectiva, la presente investigación busca contribuir al estudio de un terreno aún incipiente en México, al tiempo que abre la posibilidad de futuras líneas de trabajo que profundicen en las experiencias de lesbianas en otros contextos educativos, laborales y sociales donde su existencia ha sido sistemáticamente marginada, invisibilizada o subestimada.

Metodología cualitativa y narrativas situadas: Explorando experiencias lésbicas en contextos escolares

Esta investigación parte de un enfoque metodológico que se nutre del feminismo, particularmente del feminismo lésbico, una corriente que no solo cuestiona las relaciones de poder derivadas del heteropatriarcado, sino que también reivindica la existencia, la agencia y la resistencia de las mujeres lesbianas en los espacios sociales y laborales.

Al hablar de *narrativas situadas*, se hace referencia a relatos que emergen desde las experiencias particulares de las docentes lesbianas, inscritas en contextos específicos de opresión, resistencia y cotidianidad escolar. Retomando la noción de *conocimiento situado* (Haraway, 1988), estas narrativas permiten comprender cómo las maestras interpretan, enfrentan y transforman su realidad educativa desde su lugar en el mundo, aportando una mirada crítica a los discursos hegemónicos sobre la enseñanza, la identidad docente y el cuerpo sexuado que educa.

La metodología adoptada en este estudio refleja estos principios al privilegiar las voces de las participantes como fuentes legítimas de conocimiento. Desde esta perspectiva, las docentes lesbianas no son observadas como objetos de estudio, sino como sujetas activas que narran, resignifican y encarnan sus trayectorias dentro de un sistema escolar que, frecuentemente, intenta silenciarlas.

A través de herramientas cualitativas y un enfoque narrativo, esta tesis busca comprender cómo estas maestras resisten, desafían y subvierten las normativas educativas heteropatriarcales desde su práctica cotidiana. Se parte del principio de que sus historias no deben concebirse como testimonios marginales o excepcionales, sino como experiencias que tensionan el orden establecido y abren posibilidades para repensar el acto educativo como un terreno vivo de encuentro, disputa y creación colectiva.

Lejos de asumir una posición pasiva o victimista, las docentes lesbianas en educación básica desarrollan estrategias concretas para habitar la escuela desde la disidencia. Aunque enfrentan mandatos de género que intentan encasillarlas —como el modelo de la maestra-madre obediente, heterosexual y abnegada— sus formas de habitar el aula revelan otros modos

posibles de ser y estar. En sus cuerpos, en sus gestos y en sus relatos se juegan disputas cotidianas por el sentido del vínculo pedagógico, la afectividad y la justicia.

Esta aproximación metodológica permite un análisis profundo de las relaciones de dominación que se ejercen en los espacios escolares, así como de las prácticas de resistencia que surgen desde los márgenes. Para las docentes lesbianas, la opresión se expresa mediante mecanismos tanto sutiles como explícitos —silenciamientos, exclusiones, exigencias de normatividad— que configuran un escenario donde la heterosexualidad obligatoria no solo se asume, sino que se impone.

Este contexto de opresión es el punto de partida para analizar cómo las maestras elaboran estrategias de resistencia frente a un sistema que invisibiliza sus vivencias, identidades y saberes. La opresión no se entiende únicamente como una estructura externa, sino como una condición que atraviesa su vida cotidiana, sus relaciones laborales y su vínculo con la comunidad escolar.

En respuesta, las resistencias que despliegan se convierten en actos de transgresión. A través de ellas, desafían los límites impuestos por las normas heteropatriarcales y producen otras formas de nombrar(se), vincular(se) y educar. Esta tesis se enfoca en reconocer dichas resistencias, caracterizarlas y nombrarlas, mediante una metodología que asume las narrativas de las docentes como espacios de enunciación política y pedagógica.

Al situar las experiencias de opresión y resistencia en el centro del análisis, esta investigación sostiene que las maestras lesbianas no son solo sujetas oprimidas, sino también productoras de saber, ética y comunidad. A través de su práctica diaria, crean —a veces de forma sutil, a veces de manera frontal— espacios pedagógicos que interpelan las lógicas dominantes y abren posibilidades para imaginar otros modos de habitar la escuela.

Aproximación metodológica

Esta investigación tiene como propósito explorar las vivencias narradas de docentes lesbianas en educación básica, con énfasis en las formas de opresión que enfrentan y las estrategias de resistencia que elaboran en su cotidianidad escolar. Para ello, se adopta una estrategia metodológica cualitativa, particularmente desde la investigación narrativa, que permite

comprender no solo *qué viven*, sino *cómo lo narran*, *qué eligen contar* y *desde dónde construyen sentido* sobre sus experiencias. Esta distinción es fundamental, ya que el enfoque narrativo no se limita a recopilar acontecimientos, sino a interpretar las formas discursivas, estructurales y afectivas mediante las cuales las personas organizan lo vivido (Riessman, 2011; Bruner, 2002).

La elección de un enfoque cualitativo responde a la necesidad de captar la complejidad de las subjetividades marginadas, pues permite una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales, algo que no es posible alcanzar mediante herramientas cuantitativas (Denzin & Lincoln, 2011). Resulta especialmente relevante cuando se trabaja con personas cuyas voces han sido sistemáticamente silenciadas por los discursos hegemónicos, como señala bell hooks (1994). La metodología cualitativa, en este caso, se convierte en una vía para construir condiciones de enunciación que permitan la emergencia de relatos situados y politizados.

En este estudio, las narrativas no son entendidas como simples descripciones de experiencias, sino como construcciones que dan sentido, forma y densidad a lo vivido. Siguiendo a Riessman (2011), narrar implica seleccionar, organizar y articular eventos de una manera que produce efectos de realidad. Estas narrativas no existen por fuera del contexto: están mediadas por marcos culturales, por lo que se dice y lo que no se dice, por silencios impuestos o elegidos, y por la relación que se establece entre quien narra y quien escucha. Por ello, las entrevistas no se conciben como espacios neutrales de recopilación de datos, sino como escenarios de co-construcción, atravesados por afectos, posiciones y saberes encarnados.

En consecuencia, el conocimiento narrativo que aquí se recupera no pretende validar la veracidad de los hechos, sino comprender cómo las docentes lesbianas que participan en esta investigación significan sus experiencias, las articulan en forma de relato y las vinculan con dinámicas más amplias de poder, deseo y resistencia (Bruner, 2002). Como plantea Kohler (2008, citado en Gandarias & García, 2014), las narrativas no son solo secuencias de eventos: son actos de sentido en los que se entrelazan la memoria, el cuerpo, la subjetividad y el tiempo.

El carácter situado de esta investigación se manifiesta en el reconocimiento de que toda producción de conocimiento está atravesada por relaciones de poder, afecto y subjetividad.

Como señala Haraway (1995), el conocimiento situado permite valorar las experiencias encarnadas de las y los sujetos subalternizados, no solo para comprender su opresión, sino también para iluminar las condiciones desde las cuales ejercen agencia, sentido y transformación.

Este enfoque se complementa con los principios del feminismo lésbico, que busca visibilizar y cuestionar las estructuras de poder que marginan a las lesbianas en la sociedad y la escuela (Rich, 1980). La apertura interpretativa del enfoque cualitativo-narrativo permite captar los matices, ambigüedades y contradicciones que emergen en los relatos de las maestras, así como las formas de resistencia que, aunque a veces imperceptibles, configuran una crítica cotidiana al orden heteropatriarcal. Como plantea Scott (1990), muchas veces las formas de resistencia no se expresan abiertamente, pero emergen en los márgenes, en los gestos, en los silencios, y exigen una mirada interpretativa capaz de leerlas.

Finalmente, si bien gran parte de los estudios sobre disidencias sexuales en educación han optado por metodologías cualitativas —con especial énfasis en estudiantes LGBT—, la investigación sobre docentes lesbianas sigue siendo escasa (Britzman, 1995). Este vacío justifica la necesidad de un estudio situado y narrativo que no solo documente experiencias, sino que las interprete como relatos encarnados de poder, exclusión y resistencia en el ámbito educativo.

Narrativa, experiencia y discurso: distinciones necesarias para el análisis

Una de las precisiones conceptuales fundamentales de esta investigación consiste en diferenciar los términos narrativa, experiencia y discurso, pues, aunque están interrelacionados, no son equivalentes ni intercambiables. Estas distinciones son clave tanto para comprender el tipo de información que se produce en los encuentros con las participantes, como para definir el enfoque interpretativo del análisis.

En primer lugar, la *narrativa* se entiende aquí como una forma de organizar y dar sentido a la experiencia. No es un reflejo fiel de los hechos vividos, sino una construcción subjetiva, situada y culturalmente mediada, que selecciona, ordena y articula acontecimientos en una secuencia significativa. Como señala Catherine Riessman (2011), narrar es un acto social mediante el cual las personas no solo comunican lo que ocurrió, sino que construyen una versión de sí mismas,

del mundo y de su lugar en él. En esta línea, Ignacio Lozano-Verduzco (2021) plantea que narrar no es simplemente “contar”, sino producir sentido desde un lugar afectivo, situado, relacional y político. Las narrativas, en ese sentido, son portadoras de interpretaciones, silencios, emociones y estrategias que las vuelven inseparables del contexto en el que se producen, así como de las condiciones de enunciación en las que emergen.

La *experiencia* no se asume como una fuente inmediata de verdad, sino como una vivencia personal que también está mediada por el lenguaje, la historia y la cultura. Joan Scott (2008) plantea que la experiencia no habla por sí misma, sino que debe ser leída críticamente como una construcción discursiva e histórica. De modo complementario, Lozano-Verduzco (2021) propone pensar la experiencia como una vivencia que tiene una dimensión corporal, afectiva, pero que adquiere sentido en el proceso narrativo y a través de los marcos sociales que posibilitan su nombramiento. Desde esta mirada, la experiencia es aquello que se vive, pero también lo que se puede contar, recordar o silenciar, en función de las estructuras simbólicas y discursivas disponibles. En esta investigación se reconoce que las experiencias de las docentes lesbianas no emergen en estado puro, sino que están atravesadas por narrativas previas, relaciones de poder, condiciones materiales e históricas, y posibilidades (o imposibilidades) de nombrarse.

Finalmente, el *discurso* es entendido en el sentido propuesto por Michel Foucault (1992), como un conjunto de prácticas sociales y lingüísticas que definen qué puede ser dicho, quién puede decirlo y bajo qué condiciones. Los discursos producen efectos de verdad, delimitan lo decible y configuran las identidades. En el caso de las maestras lesbianas, los discursos pedagógicos, religiosos, biomédicos o jurídicos inciden en cómo se perciben a sí mismas, qué pueden narrar y qué deben callar. Lozano-Verduzco (2021) subraya que los discursos no solo regulan los contenidos de las narraciones, sino también sus formas: qué tono pueden tener, cuánta emoción es legítima, qué tipo de subjetividad es inteligible o creíble. Por ello, las narraciones que emergen en esta tesis son también intervenciones políticas frente a esos marcos discursivos hegemónicos.

Distinguir entre estos tres niveles —narrativa, experiencia y discurso— permite evitar una lectura esencialista de los relatos recogidos. Esta investigación no busca verificar hechos ni reconstruir una “realidad objetiva”, sino interpretar cómo las maestras lesbianas narran su

mundo, cómo negocian con los discursos dominantes y cómo sus experiencias encarnadas adquieren sentido en el relato. En esa articulación compleja entre vivencia, afecto y palabra, las narrativas se presentan también como formas de resistencia simbólica ante un orden que las margina o silencia.

Encarnar: cuerpo, poder y subjetividad en las teorías feministas

El término “encarnar” aparece en esta investigación para hacer referencia a la forma en que las docentes lesbianas viven y expresan, a través de sus cuerpos, las tensiones, contradicciones y resistencias que emergen en sus contextos escolares. Sin embargo, su uso requiere una problematización teórica, ya que no se trata de un sinónimo de “experimentar” ni de “manifestar”, sino de una categoría compleja que articula cuerpo, poder y subjetividad.

Desde una perspectiva feminista, el cuerpo no es una entidad biológica neutra, sino una construcción social, histórica y política. Judith Butler (1990) sostiene que el cuerpo se vuelve inteligible dentro de un régimen de poder que lo nombra, regula y disciplina. Para ella, las identidades de género —y las formas de habitar un cuerpo— se constituyen a través de la performatividad: una repetición regulada de actos que producen la ilusión de un “yo” coherente. En este sentido, encarnar implica ser cuerpo en el marco de normas sociales, pero también posibilita resistir esas normas desde el propio cuerpo.

Elizabeth Grosz (1994) amplía esta mirada al afirmar que el cuerpo es una superficie de inscripción cultural, un lugar donde se entretajan el deseo, el lenguaje, la historia y el poder. Desde su propuesta, encarnar significa estar situada material y simbólicamente en el mundo: es portar un cuerpo sexuado, racializado y sexualmente significado que no solo recibe violencia, sino que también puede desplegar agencia desde su opresión.

En esta investigación, se introduce el concepto de opresión encarnada para nombrar esa forma en que el cuerpo experimenta la opresión no solo como estructura externa, sino como una vivencia íntima, cotidiana y material. Se trata de todo lo que se vive, lo que duele, lo que deja huella y moviliza: esa carga simbólica y afectiva que se expresa en las decisiones, los silencios, los gestos y las formas de estar y no estar en la escuela. Las docentes no solo resisten con palabras, sino con el cuerpo entero: con lo que muestran, ocultan, temen o desafían.

Encarnar la opresión no es solo cargar con sus efectos, sino también encontrar maneras de transformarlos. Aquello que las maestras viven en el cuerpo —el miedo, la vigilancia, la incomodidad, el deseo de ocultarse o de decir— no se queda ahí: se convierte en formas de actuar, de enseñar, de posicionarse. La opresión se vuelve visible en los gestos, en los silencios, en las elecciones pedagógicas. Pero también se vuelve resistencia cuando el cuerpo responde, cuando hace algo distinto, cuando desobedece.

Como plantea María Lugones (2008), los cuerpos disidentes no existen por fuera de las relaciones de opresión y colonialidad. Pero precisamente desde ese lugar marcado y vigilado pueden producir rupturas. Así, el cuerpo de una docente lesbiana —en la medida en que no se ajusta al mandato heterosexual y femenino hegemónico— se convierte en territorio de disputa, pero también en posibilidad de acción crítica.

En esta tesis, el uso del término “encarnar” busca dar cuenta de esa doble dimensión: la opresión que se experimenta con el cuerpo y la resistencia que se genera desde él. No se trata de esencializar lo corporal, sino de reconocer que en él se juega —se sufre y se desafía— buena parte del orden normativo escolar.

Significados: entre interpretación y construcción narrativa

El concepto de *significados* es central en esta investigación. Su uso no responde a una comprensión neutral ni espontánea, parte de una mirada interpretativa que asume que los sentidos no están dados, sino que se construyen en el acto de narrar. En las entrevistas, no se buscó únicamente recopilar eventos o identificar patrones, sino comprender qué sentido le dan las maestras a lo que vivieron, cómo lo nombran, cómo lo sitúan en su historia y en el entramado escolar en el que habitan.

Desde esta mirada, los significados son producciones culturales, emocionales y políticas que no existen por fuera del lenguaje. Siguiendo a Paul Ricoeur (1995), el relato no solo organiza la experiencia en forma narrativa, sino que produce nuevas interpretaciones sobre ella. En ese proceso, lo vivido adquiere sentido. El significado, entonces, no es algo que se extrae de la experiencia como si estuviera ya ahí, sino algo que se genera en la articulación entre quien narra, lo que narra y el contexto en el que lo hace.

En este trabajo, los significados que emergen de las narrativas no son considerados como verdades universales ni como representaciones exactas de la realidad. Son entendidos como posiciones interpretativas situadas, que reflejan lo que las docentes lesbianas han podido construir sobre sus propias vivencias en un campo de posibilidades —y restricciones— discursivas. Lo que pueden nombrar, callar, resignificar o transformar está mediado por las condiciones de opresión que enfrentan, pero también por las formas de resistencia que han elaborado.

Los significados son también relacionales y cambiantes. Muchas veces, lo que una maestra pudo decir en el momento de la entrevista no es lo mismo que pensaba o sentía antes, ni lo será después. Pero eso no resta valor; por el contrario, da cuenta de que los sentidos que construimos sobre lo vivido están en constante movimiento. Por eso, el análisis que se propone no busca fijar significados “verdaderos”, sino interpretar las formas en que se producen, se negocian y se enuncian en el relato.

Conocimiento situado y posicionamiento de la investigadora

El enfoque de esta investigación se sostiene en el concepto de conocimiento situado, propuesto por Donna Haraway (1988), quien rechaza la idea de una objetividad neutral y defiende la necesidad de reconocer desde dónde se produce el saber. En esta mirada, todo conocimiento es parcial, encarnado y vinculado a una posición específica en el entramado social, político y afectivo. No hay saber sin cuerpo, sin contexto, sin historia.

Asumir una epistemología situada no implica relativizar el conocimiento, sino hacer visibles las condiciones que lo posibilitan. Implica reconocer que no todas las voces se escuchan desde el mismo lugar, ni tienen el mismo valor social. Las docentes lesbianas que participan en esta investigación —y también quien investiga— están atravesadas por relaciones de poder, pero también por trayectorias, afectos y apuestas ético-políticas que condicionan lo que pueden narrar, cómo lo hacen y ante quién.

En este sentido, esta tesis no se construye desde fuera del campo, sino desde una implicación profunda con él. La investigadora —lesbiana, feminista, docente en educación básica— se reconoce como parte del sistema educativo que analiza, como habitante del mismo orden heteronormativo que interroga, pero también como aliada de quienes lo resisten. Su lugar no es

de exterioridad ni de neutralidad, sino de complicidad reflexiva. Este posicionamiento no solo facilitó el acceso a las participantes, sino que también moldeó los vínculos, los relatos y las formas de escucha que fueron posibles.

Esta mirada se articula con el concepto de conocimiento situado propuesto por Donna Haraway (1988), quien sostiene que todo conocimiento está anclado en ubicaciones corporales, afectivas, políticas y epistémicas específicas. En esta tesis, no solo las maestras lesbianas son comprendidas como sujetas de saber situadas: también la investigadora asume su lugar. Lesbiana, feminista, docente en educación básica y comprometida con los movimientos de justicia educativa y sexual, su posicionamiento no es una debilidad metodológica, sino una condición que ha posibilitado el acceso a las participantes, la creación de un espacio de confianza, y la interpretación crítica y empática de los relatos.

La noción de conocimiento situado también permite afirmar que las narrativas construidas no son simplemente “datos”, sino saberes generados en el encuentro entre mujeres lesbianas que habitan y resisten el espacio escolar. Son relatos atravesados por la experiencia, pero también por la confianza, la identificación, las tensiones y los silencios que se dieron en esos diálogos.

Desde esta perspectiva, el lugar de la investigadora no es un lugar transparente. Escuchar, interpretar, escribir y analizar son también actos situados, políticos, afectivos. Por ello, este trabajo no pretende esconder su lugar de enunciación, sino hacerlo explícito como parte del proceso de producción del conocimiento.

Tipo de análisis: Temático con perspectiva narrativa

Uno de los señalamientos metodológicos más importantes que se hace a los estudios narrativos es la confusión entre adoptar una perspectiva narrativa y realizar un análisis narrativo como tal. En esta investigación el tipo de análisis que se realiza es temático con perspectiva narrativa, lo cual implica que, si bien se parte de entrevistas narrativas y de un enfoque interpretativo situado, se organiza en torno a patrones de sentido que emergen a través de los relatos.

El análisis temático permite identificar regularidades, divergencias, núcleos de conflicto y sentidos compartidos entre las participantes. Esta estrategia permite visibilizar cómo se manifiestan ciertos temas recurrentes —como la vigilancia, el silencio, la pedagogía, la

autoafirmación o el uso del cuerpo— y cómo se entrelazan con las formas de opresión y resistencia que atraviesan a las docentes lesbianas en el contexto escolar. Sin embargo, el análisis no fragmenta los relatos, ni los reduce a categorías externas. Se mantiene la atención en cómo las maestras construyen sus historias: qué estructura narrativa utilizan, cómo se posicionan en el relato, qué emociones aparecen, qué silencios marcan sus límites y cómo organizan su discurso en el tiempo. Se mantiene una lógica interpretativa que reconoce la singularidad de cada narrativa, sin perder de vista los ejes comunes que permiten pensar colectivamente las formas en que opera el sistema de opresión y las resistencias que se tejen desde lo cotidiano. La perspectiva narrativa es, en este sentido, una forma de leer los datos desde la sensibilidad del relato, sin reducirlos a mera información.

Este tipo de análisis se alinea con el posicionamiento lésbico feminista y situado del trabajo, ya que busca entender cómo se significan las experiencias, más que clasificarlas. La elección de este enfoque responde tanto al carácter subjetivo y afectivo de los relatos, como a la necesidad de reconocer en ellos espacios de agencia, sentido y transformación.

Estrategia de investigación

a) Participantes

Para el desarrollo del trabajo de campo, se buscó el acercamiento a mujeres que reunieran tres características principales: ser lesbianas, ser docentes y trabajar en escuelas de educación básica de la Ciudad o el Estado de México. Los primeros contactos con las posibles participantes se realizaron con conocidas y mediante una invitación abierta en el grupo de *Facebook*: Red de Madres Lesbianas en México.

La búsqueda no fue sencilla. Varias maestras decidieron no participar por miedo a exponerse, a que su orientación sexual se hiciera pública y esto tuviera consecuencias laborales. Algunas lo expresaron claramente: “no puedo arriesgar mi trabajo”, “tengo miedo de que esto se sepa”, “no sé quién más va a leer esto”. Tres docentes que aceptaron participar al final declinaron, solicitando que sus testimonios no fueran utilizados. Por respeto a su decisión y en coherencia con los principios éticos de esta investigación, sus relatos no se incorporan, pero dejaron una huella que forma parte del campo de estudio.

Esta negativa, aunque supone una limitación, es también una manifestación del sistema de opresión que se busca comprender. No se trata solo de lo que las maestras dijeron, sino también de lo que no pudieron o no quisieron decir. Esta tesis está construida entre silencios, con relatos entrecortados, con voces que balbucean y con cuerpos que no se sienten seguros de hablar. Hacer investigación en este contexto no puede obedecer a criterios estadísticos o de representatividad numérica, sino a la valoración cualitativa de palabras casi inaudibles, de gestos mínimos, de resistencias que apenas asoman.

Desde esta perspectiva, el silencio también es dato. Lo que no se dice, lo que se calla, lo que no puede nombrarse, habla del miedo, de la vigilancia, del riesgo que representa narrarse como lesbiana dentro del sistema educativo. Investigar desde el silencio implica rescatar esos trazos parciales que surgen de la negativa a hablar, entenderlos como efectos de la opresión encarnada y darles lugar en la producción de conocimiento.

Las seis mujeres lesbianas⁵, que finalmente accedieron a participar son docentes que trabajan en escuelas públicas y privadas de nivel básico en la Ciudad y el Estado de México. Sus edades oscilan entre los 28 y los 45 años. La elección de estas participantes —también identificadas como co-creadoras⁶ de esta investigación— responde a múltiples razones que refuerzan la relevancia del estudio.

En primer lugar, el nivel de educación básica es un espacio clave en la formación de normas de género, valores y roles sociales. Las docentes en este nivel se encuentran en una posición central para reproducir o cuestionar dichos mandatos. A diferencia de otros niveles educativos, en la educación básica persisten formas más sutiles —pero profundamente arraigadas— de control heteronormativo, relacionadas con el rol que se asigna a las maestras como “segundas madres”.

⁵ Las historias que se narran en los hechos surgieron de entrevistas realizadas en una investigación previa en el año 2020, sirvieron para identificar las señales del problema y abrieron la puerta al desarrollo de la presente investigación. Esas tres entrevistas no están consideradas en este apartado, las que aquí se incluyen, se realizaron entre los meses de enero a junio de 2024.

⁶ Considerar a las participantes como co-creadoras implica reconocer su papel activo en la generación del conocimiento. No son objetos de estudio, las docentes contribuyen con sus experiencias y reflexiones, lo que permite que el conocimiento surja de manera colaborativa entre investigadora y participantes, a través del diálogo y el intercambio de significados.

Este rol genera expectativas sociales sobre la expresión de la maternidad, el género y la sexualidad que son particularmente restrictivas para las mujeres lesbianas.

El contexto geográfico y sociocultural de la Ciudad y el Estado de México permite integrar voces diversas, provenientes de entornos escolares con políticas, reglas y dinámicas distintas. Asimismo, la inclusión de docentes de escuelas públicas y privadas responde al interés por comparar cómo las condiciones laborales, los recursos institucionales y las culturas escolares inciden en las formas de opresión y resistencia que experimentan las maestras lesbianas.

Aunque el número de entrevistas pueda parecer reducido, la densidad, complejidad y potencia de los relatos recogidos, aunado a la fuerza del silencio que los rodea, permite sostener un análisis cualitativo profundo y significativo. Esta no es una investigación sobre grandes cifras, sino sobre lo que cuesta decir, lo que implica narrarse, lo que está en juego al hablar desde un lugar que ha sido históricamente marcado por la exclusión. En ese sentido, esta tesis no solo da voz a quienes hablaron, sino que también escucha lo que no pudo ser dicho.

A continuación, se presenta un cuadro con las características generales de las seis participantes, lo que permite ubicar el nivel educativo en el que laboran, el tipo de institución en que trabajan y su formación académica. Esta información contextualiza las narrativas recogidas y permite observar la diversidad de trayectorias docentes desde las cuales se produce el relato. En todos los casos, se ha respetado el anonimato mediante el uso de números asignados a cada entrevista.

Cuadro 2. Características de las entrevistadas

Entrevista	Edad	Estudios	Lugar de trabajo	Grado, área, nivel que enseña
1	38	Licenciatura en Pedagogía. Maestría en Educación.	Colegio particular en el Estado de México	Coordinadora Académica y docente de 2° grado de primaria.
2	28	Licenciatura en Pedagogía (carrera trunca)	Colegio particular en el Estado de México.	Docente de 2° grado de preescolar.
3	45	Licenciatura en Pedagogía. Maestría en Ciencias de la Educación.	Colegio particular en el Estado de México.	Orientadora educativa de secundaria y docente de tutoría y educación socioemocional.

4	42	Licenciatura en Historia del Arte. Maestría en Estudios de la Mujer. Teacher's	Escuela primaria pública en la Ciudad de México.	Docente de inglés en 1°, 2° y 3° grado de primaria.
5	37	Licenciatura en Educación Física.	Preescolar público en la Ciudad de México.	Docente de educación física en 1°, 2° y 3° grado de preescolar.
6	33	Licenciatura en Educación Primaria. Maestría en Estudios de la mujer.	Escuela primaria pública en la Ciudad de México.	Docente de 6° grado de primaria.

Fuente: Elaboración propia.

b) Encuentros dialógicos: técnicas para la producción narrativa

En la presente tesis, las participantes son consideradas co-creadoras del conocimiento, en lugar de simples sujetas de estudio. Esta elección responde a la intención de fomentar un enfoque participativo y no extractivo en las interacciones con las docentes lesbianas que forman parte de la investigación. El objetivo es que el proceso sea un espacio de creación conjunta de significados y experiencias.

Siguiendo esta lógica, la entrevista como técnica de producción narrativa no se concibe como una mera recolección de datos, sino como un encuentro dialógico, un espacio de intercambio mutuo donde, tanto la investigadora, como las participantes, contribuyen activamente a la creación de conocimiento (Connelly & Clandinin, 1995). Esta forma de interacción permite que los saberes generados se basen en experiencias situadas, profundamente contextualizadas en las realidades de las docentes lesbianas.

El encuentro dialógico se enmarca dentro del paradigma del conocimiento situado de Donna Haraway (1988), que reconoce que todo saber está condicionado por las posiciones corporales, sociales y políticas de quienes lo producen. En este sentido, las narrativas no se conciben como datos neutrales o universales, sino como saberes situados que emergen de experiencias corporales concretas.

Aunque la narrativa es una forma simbólica de representación, está profundamente vinculada a lo vivido en el cuerpo. Siguiendo a Judith Butler (1993), el discurso no solo nombra el cuerpo,

sino que lo produce y lo regula. Por ello, las historias que las docentes comparten están atravesadas por las dinámicas de poder, opresión y resistencia que han experimentado no solo como acontecimientos, sino como afectaciones corporales que se recuerdan, se dicen, se silencian o se resignifican en el relato. Desde esta mirada, la narración también encarna, porque da forma simbólica a lo que ha sido vivido de manera material y emocional. Es una vía para hacer legible lo que ha dejado huella en el cuerpo.

Para facilitar este encuentro y propiciar la expresión libre de las experiencias, se optó por la entrevista semiestructurada como técnica de investigación cualitativa, ya que se alinea con la tradición narrativa y es adecuada para crear un espacio de diálogo en el que las participantes puedan contar sus historias en sus propios términos, permitiendo que el flujo de la conversación siga su curso natural.

A diferencia de otras formas más rígidas de entrevista, esta técnica facilita la adaptación del diálogo a las experiencias y reflexiones emergentes durante el encuentro, lo que permite profundizar en las vivencias, tensiones y resistencias que las maestras lesbianas enfrentan en su labor educativa (Kvale & Brinkmann, 2009).

Una de las ventajas de la entrevista semiestructurada es su flexibilidad, ya que, aunque se parte de una guía de temas o preguntas clave, se permite que las participantes orienten la conversación hacia aspectos que consideran relevantes, es decir, se tiene la libertad para explorar otras líneas de indagación que pueden surgir en la situación de entrevista (Serrano, 2018). Esto resulta especialmente importante en una investigación como esta, que busca amplificar las voces de mujeres lesbianas, cuya experiencia ha sido históricamente invisibilizada.

La entrevista con las docentes centra la mirada en acontecimientos de su vida vinculados a los objetivos de la investigación. Las preguntas sirvieron solo como una guía para entablar el diálogo. La conversación no se limitó a ellas, funcionaron como punto de partida para acercarse a sus historias, emociones y experiencias. La espontaneidad primó más que el bosquejo de interrogantes. Algunas preguntas se ajustaron durante el proceso: añadiendo, profundizando, modificando o eliminando temas en función del encuentro. Las categorías de análisis son: lesbiandad, sistema de opresión, formas de resistencia. A continuación, se concentran en la *Guía para la producción narrativa* las categorías de análisis, las subcategorías, los temas que guiaron la conversación y las preguntas que hicieron parte de la técnica de investigación.

Cuadro 3. Guía para la producción narrativa

Categoría analítica	Subcategorías	Temas para guiar la conversación	Posibles preguntas
Lesbianidad	● Configuración de la lesbianidad. ● Experiencia docente. ● Relación maternidad-docencia. ● Consecuencias de la lesbianidad. ● Relaciones. ● Diferencias y similitudes entre docentes lesbianas y heterosexuales. ● Ocultamiento y visibilización.	a) Lesbianidad: experiencia personal e histórica. b) Experiencia como docente lesbiana. c) Consecuencias personales y laborales de su lesbianidad. d) Relación con las y los otros en el espacio escolar. e) Diferencias y similitudes entre su experiencia como docente y la de docentes heterosexuales. f) Aspectos personales y laborales en los que influye ocultar o visibilizar su lesbianidad.	¿Cómo fue tu experiencia de descubrimiento y aceptación de tu lesbianidad? ¿Cómo ha evolucionado la comprensión y aceptación de tu lesbianidad a lo largo del tiempo? ¿Tu lesbianidad ha influido en tu trayectoria docente? ¿De qué manera? ¿Cómo influye en tu vida personal y laboral la decisión de ocultar o visibilizar tu lesbianidad? ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre tu experiencia como docente lesbiana y la de tus colegas heterosexuales?
Sistema de opresión	● Estereotipos y roles de género. ● Señales del régimen heterosexual en la escuela. ● Caracterización de la heteronormatividad en la escuela. ● Vigilancia heteronormativa. ● Formas de opresión. ● Efectos.	a) Expectativas sobre las docentes en la escuela. b) Momentos o situaciones en que se demanda implícita o explícitamente la heterosexualidad docente. c) Prácticas, discursos y rituales que considera reproducen la heterosexualidad o fijan la norma heterosexual en la escuela. d) Acciones que considera incomodas o violentas hacia su persona. e) Algunos temores.	¿Has sentido que hay expectativas diferentes para las docentes y los docentes en la escuela? ¿Cómo percibes la relación con tus colegas, estudiantes y familias en relación con tu lesbianidad? ¿Puedes mencionar momentos específicos en los que se haya esperado que cumplas con las normas de la heterosexualidad? ¿Has experimentado alguna forma de discriminación, prejuicio o trato diferencial en tu entorno laboral debido a tu lesbianidad? ¿Cómo impacta en tu bienestar emocional y profesional el trato de los demás hacia ti?
Formas de resistencia	● Estrategias de ocultamiento. ● Enclosetamiento estratégico. ● Estrategias de camuflaje. ● Estrategias de supervivencia. ● Activismo. ● Abriendo caminos. ● Redes de apoyo.	a) Se asume o no abiertamente lesbiana en la escuela. Por qué. b) Si oculta su lesbianidad en la escuela. Por qué y cómo. c) Acciones, prácticas, gestos, insinuaciones en que plantea su situación como profesora lesbiana de manera verbal y no verbal. En qué contexto o a propósito de qué. Cómo ha sido. d) Reacciones ante acciones que considera incómodas o violentas hacia su persona. e) Estrategias para mejorar el entorno escolar con relación a la percepción de la lesbianidad.	¿Asumes abiertamente tu lesbianidad en la escuela? ¿Por qué? Si ocultas tu lesbianidad ¿Cuáles son las razones y cómo lo manejas? ¿Puedes compartir alguna experiencia en la que hayas expresado tu situación como profesora lesbiana de manera verbal o no verbal? ¿Cómo fue y en qué contexto? ¿Cómo reaccionas ante situaciones que consideras incómodas o violentas hacia ti en el entorno escolar debido a tu lesbianidad? ¿Ha influido tu lesbianidad en tu práctica pedagógica? ¿Cómo? ¿Has encontrado espacios de apoyo dentro de tu comunidad educativa o fuera de ella?

Cierre			¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia como docente lesbiana en educación básica? ¿Hay alguna recomendación que darías a otras docentes lesbianas que puedan estar enfrentando desafíos similares?
--------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia metodológica adoptada en esta investigación, basada en la entrevista semiestructurada como un encuentro dialógico, permite capturar las experiencias, tensiones y resistencias de las docentes lesbianas en el contexto educativo. A través de este enfoque flexible y situado, se genera un espacio donde las participantes pueden reflexionar libremente sobre sus vivencias, aportando relatos ricos y matizados que responden a las preguntas guía y temáticas propuestas. Este proceso no solo posibilita la creación conjunta de significados, sino que también abre la puerta a la emergencia de narrativas que, de otro modo, habrían quedado silenciadas.

Con las categorías y subcategorías de análisis establecidas, el siguiente apartado aborda el análisis de la información recopilada, enfocándose en las diversas formas en que las docentes lesbianas viven y resisten las dinámicas de opresión dentro del sistema educativo. Esta fase permite desentrañar las complejidades de sus experiencias y profundizar en el entendimiento de sus prácticas cotidianas de resistencia.

c) Análisis de la información

Una vez finalizados los encuentros dialógicos con las docentes participantes, se abrió una nueva fase de la investigación dedicada a la organización y análisis de las narrativas. Este proceso no implicó únicamente clasificar temas, también reflexionar sobre las experiencias de opresión y resistencia que emergieron en sus relatos. A través de una lectura cuidadosa, se buscó establecer vínculos entre los testimonios recogidos y los objetivos centrales de la investigación.

Desde la perspectiva narrativa, los relatos no se analizan como simples discursos ni como descripciones objetivas de eventos, sino como configuraciones simbólicas que dotan de sentido la experiencia (Riessman, 2011; Bruner, 2002). En este enfoque, el concepto de “significado” adquiere un lugar central: no es una categoría previa ni impuesta desde fuera, sino una construcción situada, elaborada por las participantes al narrar su historia. Estos significados no son neutrales ni inocentes: están atravesados por el poder, el miedo, la vergüenza, la alegría y la afirmación.

Tras este primer acercamiento, se procedió a la transcripción⁷ y, a partir de una primera lectura general de las entrevistas, se identificaron temas recurrentes vinculados con los objetivos de la investigación y las categorías de análisis: lesbiandad, opresión, reacciones, efectos y formas de resistencia. Para ello, se utilizó un sistema de codificación por colores, y posteriormente se elaboraron cuadros de diálogo que permitieron identificar, en cada narrativa, las señales del sistema opresor, las estrategias de resistencia, y los efectos —emocionales, físicos, pedagógicos— que las formas de opresión generaban en las docentes.

Posteriormente, se realizó una lectura detallada de las entrevistas, abordando cada una en varias fases. Primero, una lectura global para obtener una visión panorámica del material; después, una revisión por partes, donde las respuestas de las participantes fueron examinadas a través de preguntas clave como: ¿qué temas emergen? y ¿qué significados asignan las docentes a esos temas? (Serrano, 2015). En este proceso, la noción de “significados” se entendió como una construcción narrativa que da forma a la experiencia: lo que ellas eligen contar, cómo lo organizan, qué nombran y qué silencian. En este enfoque, el significado no es previo al relato, se produce en la enunciación, como parte de una práctica situada que articula memoria, afecto y lenguaje. Esta forma de leer las narrativas permitió identificar que las resistencias de las maestras no solo confrontan la opresión, sino que abren posibilidades pedagógicas que desafían las normas establecidas, en diálogo con las pedagogías transgresoras (hooks, 1994).

Finalmente, las entrevistas se organizaron en un cuadro de doble entrada, con preguntas y respuestas, por un lado, y una columna de observaciones por el otro, donde se identificaron los temas centrales de las narraciones y las formas emergentes de enseñanza a partir de las resistencias. Esta metodología permitió conectar las narrativas con el marco teórico y visibilizar cómo, en el proceso de resistir, las docentes están generando pedagogías alternativas.

Al concluir el proceso de transcripción de los encuentros, los textos fueron compartidos con las maestras participantes para que pudieran revisarlos y, si lo consideraban necesario, realizar

⁷ Derivado del análisis y transcripción de entrevistas se cuenta con un corpus de 289 páginas en un archivo denominado *Trabajo de campo*, en cual se incluyen las fichas de entrevista, tiempo de duración y algunas anotaciones relacionadas con el lugar y ambiente en el que se desarrolló cada encuentro. Cada entrevista fue audio grabada, también se cuenta con ese material como respaldo que corresponde a 9 horas y 21 minutos, cada entrevista duró en promedio 1 hora con 45 minutos.

ajustes, aclaraciones o agregar comentarios. Esta decisión, además de responder a la sensibilidad del tema tratado se inscribe en una estrategia metodológica conocida como validación de participantes (*member checking*), que busca asegurar la fidelidad entre lo dicho y lo interpretado, y que es ampliamente reconocida en la investigación cualitativa como una práctica de rigor y cuidado (Lincoln & Guba, 1985; Sandín, 2003). Al reconocer a las docentes como co-creadoras del conocimiento, este paso fue indispensable para reafirmar su agencia en el proceso investigativo y garantizar que las narrativas construidas respetaran sus vivencias, silencios y deseos de ser representadas.

A partir de esta sistematización, se definió que fragmentos de las entrevistas serían incorporados directamente en el desarrollo analítico de los capítulos. Esta decisión metodológica responde al interés de que las voces de las maestras lesbianas no sean solo un insumo para el análisis, sino una forma de autoría compartida. La incorporación de estas voces tiene el propósito de visibilizar cómo se entretajan las opresiones y resistencias en sus trayectorias personales y profesionales, así como de mostrar los efectos subjetivos de estos procesos en su experiencia corporal, emocional y pedagógica. Al igual que plantea Lozano-Verduzco (2021), se parte de la premisa de que la opresión no es solo un fenómeno estructural, sino que produce marcas concretas en lo que entendemos como subjetividad. Por ello, los extractos incluidos no son simples ilustraciones, sino parte sustancial del argumento: permiten comprender cómo estas maestras narran, interpretan y politizan sus vivencias dentro de una institución que, muchas veces, exige su silencio o su disimulo.

El análisis de la información se desarrolla a través del enfoque del conocimiento situado de Donna Haraway (1988), reconociendo que las narrativas obtenidas no son neutrales, sino profundamente enraizadas en las experiencias corporales y sociales de las docentes. Este enfoque permite visibilizar las estrategias cotidianas de resistencia de las participantes, quienes desafían las estructuras opresoras desde su posición como maestras lesbianas. Estas resistencias, lejos de ser respuestas pasivas, devinieron en nuevas formas de pensar y actuar pedagógicamente.

Con los elementos que aportaron las entrevistas, se profundizó en el estudio de textos y documentos relacionados con el tema de investigación, y se procedió al análisis de la

información con la intención de tejer la teoría con el material empírico, haciendo del análisis un ejercicio ético, crítico y situado.

Referentes teórico-conceptuales

Esta investigación se posiciona teórica y políticamente desde el feminismo lésbico, entendido como una práctica política que coloca la experiencia lesbiana en el centro de la crítica al patriarcado y a la heteronorma. Sin embargo, se reconoce que las realidades latinoamericanas y las resistencias en contextos de *Abya Yala* exigen un diálogo con el lesbofeminismo, cuyas críticas al colonialismo, al racismo y al capitalismo enriquecen el análisis. Así, la postura de este trabajo no es una suma acrítica de corrientes, sino una articulación que privilegia el feminismo lésbico como marco principal y asume aportes del lesbofeminismo que permiten pensar la escuela como un espacio atravesado por múltiples formas de opresión.

El feminismo lésbico surge en la década de 1970, principalmente en países europeos como Francia y Reino Unido y en ciudades de Estados Unidos como Nueva York y San Francisco, influido por los movimientos feministas y de derechos civiles. Esta corriente aparece como respuesta crítica a la exclusión de las lesbianas dentro del feminismo tradicional, visibiliza la opresión que enfrentan en un sistema heteronormativo, y critica el machismo y la lesbofobia presentes en los movimientos feministas y de izquierda. Al teorizar la opresión específica de las mujeres lesbianas y crear espacios autónomos de resistencia, el feminismo lésbico sienta las bases para un pensamiento político que marcó un punto de partida crucial en la lucha contra el heterosexismo (Velázquez, 2021; Vergara, 2024).

En la década de 1990, con raíces ideológicas de los años ochenta, surge en América Latina el lesbofeminismo. Este movimiento amplía los fundamentos del feminismo lésbico al incorporar un análisis más profundo de las imbricaciones entre colonialismo, racismo y capitalismo, enriqueciendo así su base teórica. El lesbofeminismo nace como respuesta a las limitaciones que muchas mujeres lesbianas veían en el feminismo hegemónico y en los movimientos LGBTQ+. Autoras como Yan María Yaoyólotl, Norma Mogrovejo, María Lugones, Ochy Curiel, Yuderlys Espinosa y Karina Vergara reinterpretan las ideas de Monique Wittig y Adrienne Rich desde la experiencia de *Abya Yala* (Latinoamérica), subrayando la necesidad de una autonomía política, cultural y sexual que visibilizara las luchas específicas de las lesbianas en el sur global (Velázquez, 2021; Vergara, 2024).

Aunque el feminismo lésbico y el lesbofeminismo coinciden en denunciar la heterosexualidad obligatoria y en visibilizar la resistencia lésbica frente a la norma heterosexual, existen tensiones notables. El feminismo lésbico ha dialogado con la teoría de género y la teoría *queer* para enriquecer su crítica, mientras que el lesbofeminismo mantiene, en buena parte de sus expresiones, una postura separatista y se aleja de esas perspectivas por considerarlas insuficientes o incluso cómplices del orden patriarcal. Esta investigación, asume estas tensiones no como un obstáculo, sino como un espacio productivo que permite leer las narrativas de las docentes lesbianas con una doble lente: la que señala la opresión específica por razón de género y sexualidad, y la que conecta esa opresión con estructuras históricas y geopolíticas más amplias.

Este posicionamiento teórico-político reconoce en el feminismo lésbico la fuerza de una práctica política que desestabiliza los mandatos de feminidad y heterosexualidad, y en el lesbofeminismo la perspectiva situada que vincula esa desestabilización con las luchas contra el colonialismo, el racismo y el capitalismo. Esta articulación permite analizar las narrativas de las docentes lesbianas como actos de resistencia que, aunque anclados en experiencias personales y escolares, forman parte de una trama histórica y política más amplia, en la que la escuela se configura como un terreno en disputa.

A partir de la articulación entre feminismo lésbico y lesbofeminismo, la lesbiandad se asume aquí no como un dato biográfico ni como una simple identidad sexual, sino como una categoría política situada que actúa tanto en el plano personal como en el colectivo. Esta mirada permite comprender que las experiencias de las docentes lesbianas no son únicamente vivencias privadas, sino prácticas que tensionan y reconfiguran los modos en que se producen y sostienen las jerarquías de género y sexualidad en la escuela.

Desde esta perspectiva, la lesbiandad no es solo una categoría identitaria o una orientación sexual —mujeres que se relacionan afectiva o sexualmente con otras mujeres— sino una práctica política que cuestiona las bases patriarcales y heteronormativas de la sociedad. Esta perspectiva pone en el centro cómo la feminidad es una construcción social que se sostiene a partir de mandatos (la heterosexualidad, el matrimonio, la maternidad) y micromandatos que modelan: la apariencia, el lenguaje, la gestualidad y las actividades permitidas o vedadas para las mujeres. En este marco, vivir la lesbiandad implica una ruptura con esas expectativas y, al

mismo tiempo, un acto de resistencia que politiza el amor, el deseo y las formas de habitar la escuela.

Esta postura se nutre de las reflexiones de Adrienne Rich, Monique Wittig, Val Flores y Karina Vergara, quienes, desde distintos contextos y momentos, sostienen que la lesbiandad es una práctica política que desafía la heterosexualidad como mandato y la feminidad como destino. Siguiendo a Rich (1978), la experiencia lesbiana es “una experiencia profundamente de mujeres, con opresiones, significados y potencialidades particulares, que no podemos comprender mientras sigamos agrupándola con otras existencias sexualmente estigmatizadas” (p. 190). Desde esta concepción, la existencia lesbiana se entiende como un gesto de resistencia: primero frente al patriarcado, luego frente a la heteronorma y, finalmente, frente a los regímenes y sistemas opresores que atraviesan diversas instituciones, incluida la escuela.

En el marco de esta investigación, la lesbiandad no solo aporta una clave política para comprender cómo las docentes enfrentan y subvierten las normas de género y sexualidad, sino que también constituye una herramienta metodológica para leer sus narrativas. Su potencia radica en que permite iluminar las intersecciones entre lo personal y lo estructural, entre la experiencia vivida y las lógicas institucionales, y entre la subjetividad y las formas históricas de dominación que sostienen el sistema escolar.

Antes de continuar con el análisis específico sobre resistencia y el sistema de opresión escolar, resulta pertinente explicitar y problematizar brevemente algunas categorías conceptuales centrales: patriarcado, heterosexualidad obligatoria, heteronorma, imbricación, género y experiencia. Estas categorías ya han sido mencionadas, pero es necesario aclarar con precisión qué significan y cómo dialogan entre sí, pues constituyen las coordenadas desde las cuales se analizan las experiencias y narrativas de las docentes lesbianas en esta tesis. Esta presentación inicial no pretende ser exhaustiva, ya que estos conceptos serán profundizados y problematizados con mayor detenimiento en los capítulos posteriores, especialmente al abordar las experiencias cotidianas de opresión y las formas específicas de resistencia en el contexto escolar.

En la *Figura 1. Relación entre la lesbiandad y categorías conceptuales centrales*, se presenta un esquema que sintetiza la relación entre la lesbiandad —concebida aquí como práctica política— y las categorías conceptuales centrales que guían este análisis. Este recurso visual

permite observar cómo cada noción se vincula con el posicionamiento teórico-político del trabajo y adelanta el modo en que será problematizada en los apartados siguientes.

Figura 1. Relación entre la lesbiandad y categorías conceptuales centrales



Fuente: Elaboración propia a partir de Rich (1978), Lugones (2008), Mogrovejo (2000), Curiel (2013), Velázquez (2021), Vergara (2024).

El esquema representa la relación directa entre cada categoría y la lesbiandad, además sugiere su carácter interdependiente, evidenciando que los sistemas de poder no operan de forma aislada, sino en una trama compleja y simultánea. A continuación, se desarrolla cada categoría, explicitando su definición, sus principales aportes teóricos y la forma en que dialogan con el posicionamiento adoptado en este trabajo.

El patriarcado es un sistema estructural de dominación que organiza la sociedad sobre la base de la supremacía masculina y la subordinación de las mujeres (Millett, 1975; hooks, 2004). No se limita a formas evidentes de opresión, opera también de manera cotidiana y sutil, regulando la vida, los cuerpos y las subjetividades femeninas. Desde el posicionamiento feminista lésbico que orienta esta investigación, el patriarcado se entiende como una estructura que produce expectativas específicas sobre lo que significa “ser mujer” —rol históricamente vinculado a la heterosexualidad, la maternidad y la subordinación—, penalizando de forma particular a las lesbianas por su resistencia a estos mandatos.

En el ámbito escolar, se expresa en la jerarquización de saberes, la distribución desigual de funciones, la regulación de la sexualidad y la normalización de la autoridad masculina. Como se observa en la *Figura 1*, la lesbiandad, concebida como práctica política, se enfrenta directamente a este sistema al cuestionar la feminidad como destino y subvertir los mandatos que sostienen su lógica.

La heterosexualidad obligatoria⁸, formulada por Adrienne Rich (1978), se entiende aquí como un régimen político, social y cultural que impone la heterosexualidad como única orientación válida y legítima —especialmente para las mujeres— con el propósito de asegurar su subordinación al deseo y al control masculino. Este mandato, imbricado con el patriarcado, regula el deseo femenino y naturaliza roles como el matrimonio, la maternidad y el cuidado. Se sostiene y reproduce mediante instituciones como la familia, la escuela y los medios de comunicación, que ejercen presiones explícitas e implícitas para conformar la vida afectiva y sexual de las mujeres.

En el ámbito escolar, se expresa en el currículum, el lenguaje, las interacciones y las expectativas hacia docentes y estudiantes. Desde el horizonte feminista lésbico adoptado en esta investigación, el concepto permite explicar la vigilancia y el control sobre los cuerpos y deseos de las maestras lesbianas, así como las exclusiones simbólicas y materiales derivadas de su resistencia a este mandato. Como muestra la *Figura 1*, la lesbiandad se opone a dicho régimen, politiza el deseo y legitima relaciones afectivas entre mujeres como acto de resistencia.

Por su parte, la heteronorma (Warner, 1991) nombra, en esta tesis, la operación cotidiana de ese régimen en la institución escolar: la gramática práctica de reglas culturales, jurídicas y organizativas que hacen funcionar la heterosexualidad como referencia natural e incuestionable. En términos concretos, ordena la vida escolar y social en torno a la pareja heterosexual, la familia nuclear y los roles de género esperados, y margina experiencias que no encajan en ese marco. Este concepto resulta útil para describir cómo, en las prácticas diarias de la escuela, la heterosexualidad aparece menos como imposición explícita y más como normalidad asumida

⁸ Nota aclaratoria: En esta tesis, *heterosexualidad obligatoria* refiere al régimen político (Rich, 1978); *heteronorma* se usa en sentido operativo para su traducción micropolítica en la escuela. La *micropolítica* se asume como la traducción práctica del régimen en reglas, lenguajes, correcciones e interacciones diarias.

—formularios, currículo, protocolos, “cuidar la forma”, aplicación diferencial de normas—. Tal como se sintetiza en la Figura 1, la lesbiandad hace legibles y reivindica otras formas de existencia y relación, cuestionando la matriz heterosexual que estructura la vida escolar.

Desde el posicionamiento lesbofeminista latinoamericano (Curiel, 2009; Espinosa, Gómez & Ochoa, 2014; Vergara, 2024), la categoría conocida comúnmente como "interseccionalidad" es problematizada y replanteada desde la noción de imbricación. A diferencia de la interseccionalidad clásica propuesta por Kimberlé Crenshaw (1989), que analiza distintas formas de opresión como categorías diferenciadas que se cruzan, la perspectiva lesbofeminista sostiene que las opresiones están profundamente imbricadas; es decir, que no solo se entrecruzan, sino que son inseparables y mutuamente constitutivas. Partiendo de este enfoque, no es posible pensar las opresiones de género, sexualidad, clase, raza y colonialidad por separado, en tanto estas operan siempre de manera conjunta, creando formas específicas de dominación que no pueden analizarse de forma aislada.

Este posicionamiento teórico-político permite comprender la experiencia particular de las docentes lesbianas en educación básica desde una perspectiva mucho más compleja, que no reduce sus vivencias ni a su género ni a su sexualidad, estas múltiples opresiones forman parte constitutiva de sus vidas cotidianas.

Los relatos recogidos en esta investigación se analizan precisamente desde esta concepción, lo que permite identificar cómo las docentes lesbianas enfrentan una opresión específica derivada de la imbricación profunda entre género, sexualidad, profesión docente y contexto educativo particular mexicano. La noción de imbricación es clave para mostrar cómo las resistencias cotidianas que ellas desarrollan surgen precisamente en respuesta a esas múltiples y entretrejidas opresiones.

Tal como muestra la *Figura 1*, la lesbiandad permite visibilizar y cuestionar estas imbricaciones, mostrando cómo las estrategias de resistencia se construyen frente a múltiples y simultáneas estructuras de poder.

Siguiendo a Joan Scott (2008), el concepto de género se asume como una categoría social, histórica y discursiva que produce diferencias, jerarquías y desigualdades, no como una

identidad fija o estable. El género aparece en esta investigación como una categoría política clave para analizar cómo se regulan las conductas, apariencias y deseos de las docentes en la escuela. En las narraciones, el género permite identificar cómo las maestras lesbianas construyen y negocian sus identidades en contextos atravesados por mandatos y expectativas normativas específicas.

La experiencia, entendida como vivencia situada, se configura en la interacción entre subjetividad y contexto histórico, social y político. En el ámbito escolar, las experiencias de las docentes lesbianas revelan cómo lo personal y lo estructural se entrelazan en la vida cotidiana, mostrando la imbricación entre condiciones materiales, relaciones de poder y prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva crítica de Joan Scott (2008), la experiencia no es transparente ni neutra, sino siempre mediada por discursos, historia y estructuras de dominación; no “habla por sí misma”, sino que requiere ser interpretada narrativamente para comprender cómo se construye y se resignifica.

En esta investigación, la experiencia es al mismo tiempo una vivencia y una posición política que define maneras específicas de habitar, resistir y transformar el espacio escolar. Asumirla de esta forma permite reconocer que las narraciones recogidas no son simples testimonios, sino configuraciones simbólicas y situadas de experiencia, atravesadas por relaciones de poder y articuladas como actos de sentido. Tal como se sintetiza en la *Figura 1*, la lesbiandad potencia esta dimensión al convertir la experiencia vivida en un acto consciente de resistencia y transformación.

Una vez explicitadas las categorías estructurales que permiten comprender cómo opera el sistema de dominación hacia las mujeres lesbianas, es posible adentrarse en uno de los ejes centrales de esta investigación: las resistencias que emergen frente a dicho sistema. En este trabajo, se parte de la idea de que la resistencia es una forma de oposición al poder. No solo para destruirlo y acabar con él, también como intentos de escapar a su opresión. Desde una perspectiva foucaultiana, el poder es difuso y relacional y donde hay poder hay resistencias. Luego entonces, las resistencias son constitutivas del poder:

La resistencia es inmanente, no es “afuera” o “secundario”; es más bien —como diría Michel Foucault— “compatriota” del poder. Sería más apropiado nombrarla su límite,

reverso o contragolpe; es la que responde al avance del poder con un movimiento que pone a raya a los dispositivos. (Valle, 2012, p. 162-163)

Con base en esta idea, todo acto de resistencia es producto de relaciones de poder y dominación, por tanto, debe concebirse desde una perspectiva relacional.

En la misma línea de pensamiento, Michel Foucault (1998) plantea que el poder no es una estructura central ni un dispositivo externo, sino una red de relaciones que circula a través de los cuerpos, los discursos, las prácticas y las instituciones. En este sentido, la resistencia, no es una respuesta posterior ni exterior al poder, sino que le es inmanente: nace con él, lo tensiona, lo limita.

Esta concepción se amplía con James Scott (2000), quien introduce el concepto de *resistencias cotidianas* para referirse a aquellas formas de oposición que no son públicas ni espectaculares, pero que se despliegan en los márgenes, a veces desde el silencio, la ironía, la omisión o la supuesta obediencia. Estas resistencias no siempre son reconocidas como tales, pero se convierten en tácticas clave para quienes habitan posiciones subordinadas. En el caso de las mujeres lesbianas, estas formas de resistir también están atravesadas por el género: mientras ciertas emociones o gestos son aceptados —como el llanto o la pasividad—, otros, como levantar la voz, nombrar el deseo o confrontar abiertamente la norma, suelen ser sancionados. En ese campo de tensión se construyen muchas de las estrategias que aquí se analizan.

Como se mencionó líneas arriba, la cultura y el orden social configuran para las mujeres en general y para las lesbianas en particular un espacio estructural de dominación. Cuando irrumpen en un escenario como la escuela y se posicionan como docentes lesbianas, su presencia desestabiliza lo establecido y aparece como una interferencia que rompe con la normatividad esperada. Esta posición no las lleva automáticamente a resistir, pero sí las sitúa en una tensión constante con el orden dominante.

Algunas maestras elaboran estrategias —consciente o parcialmente conscientes— para lidiar con esa tensión: negocian, omiten, desplazan, y en ocasiones, confrontan. Tal como señala Scott (2000), estas estrategias pueden ir desde el disfraz de sumisión, la irrupción simbólica o directa en espacios de poder, hasta el uso del cuerpo, la palabra o la acción como formas de permear lo privado hacia lo público. Estas prácticas no siempre son planificadas o visibles, pero configuran

tácticas que desafían, de manera sutil o abierta, los mandatos del sistema patriarcal y heteronormativo que rige la escuela.

Este tipo de resistencias, que emergen dentro de relaciones marcadas por la imbricación de distintas opresiones (por ser mujeres, lesbianas, docentes en contextos heteronormados), y que no forman parte de un movimiento social ni de una acción colectiva explícita, se denominan resistencias cotidianas. Algunas características son:

pueden encerrar un potencial desestabilizador... están integradas a la vida social... no se reconocen fácilmente como las públicas y colectivas... se trata de formas fundamentalmente individuales con escasa articulación colectiva y planificación... no todas las acciones tienen necesariamente un grado de cálculo y conciencia... las representaciones y la conciencia de los subordinados pueden contradecir o afirmar al sistema de dominación... en contextos de opresión similares, las representaciones de los oprimidos pueden ser distintas... [y] responden a un conjunto inestable de creencias, privaciones materiales, sentimientos personales y comunitarios. (Carrera, 2021, p.320)

Al no ser siempre públicas, organizadas, abiertas o fáciles de localizar, es necesario rastrearlas a través de las reacciones, actuaciones y narraciones de las docentes lesbianas.

Las resistencias indican que existen un conjunto de instrumentos, valores, conceptos, reglamentos, acciones opresivas que se presentan en la escuela hacia las lesbianas. Por lo tanto, definir lo que se entiende como sistema de opresión sirve para aclarar a qué se enfrentan y ante qué resisten cotidianamente de variadas formas.

La opresión puede entenderse como una relación social estructuralmente desigual, en la que un grupo ejerce poder sobre otro para mantener privilegios y beneficios, lo cual genera subordinación y exclusión sistemática (Young, 1990; Lorde, 2003). Esta relación no es meramente interpersonal, se sostiene a través de instituciones, normas y prácticas sociales que legitiman la desigualdad. Un sistema puede concebirse como un conjunto de estructuras, reglas y principios que organizan el funcionamiento de una sociedad y regulan las conductas de sus miembros (Giddens, 1984).

Con estas definiciones como base, se construye un primer esbozo de lo que se entenderá en esta tesis por sistema de opresión en el contexto escolar: un entramado normativo, simbólico e

institucional que clasifica, jerarquiza y regula a las personas en función de su género y sexualidad, favoreciendo la hegemonía heterosexual y castigando las desviaciones de la norma, como ocurre con las docentes lesbianas.

El sistema de opresión en la escuela, opera mediante un conjunto de normas —explícitas e implícitas— que categorizan, jerarquizan y regulan a las personas en función de su identidad de género, orientación sexual y desempeño dentro de las expectativas normativas. Tal como plantea Butler (2001), estas normas actúan como tecnologías del género que delimitan lo que puede o no puede ser reconocido como legítimo dentro del marco institucional. A través de estos mecanismos, se legitima una distribución desigual del poder: se otorgan privilegios a quienes se ajustan a la matriz heterosexual (heterosexuales, parejas normadas, familias nucleares), mientras que se margina, vigila o castiga a quienes transgreden dicha norma, como ocurre con las docentes lesbianas. En este contexto, las escuelas no solo reproducen la normatividad social, sino que la encarnan cotidianamente mediante prácticas administrativas, curriculares y relacionales que convierten a las lesbianas en un grupo subordinado y potencialmente sancionado por no cumplir con los mandatos esperados (Curiel, 2009; Rich, 1978; Warner, 1991).

A partir de los referentes conceptuales desarrollados, es posible comprender que las lesbianas, al asumirse como tales, se enfrentan a múltiples formas de opresión que se despliegan tanto en los espacios sociales como en los institucionales. Cuando irrumpen en un escenario como la escuela, su sola presencia cuestiona y tensiona la aparente normalidad que ésta reproduce. En respuesta, diversos mecanismos —algunos explícitos, otros más sutiles— buscan disciplinarlas, invisibilizarlas o forzarlas a ocultar su sexualidad. Sin embargo, estas condiciones no anulan su agencia: frente a la opresión, las docentes lesbianas elaboran tácticas de resistencia que, más que una mera respuesta reactiva, son formas creativas de habitar el espacio escolar, sostenerse dentro de él y, en ocasiones, transformarlo.

Este horizonte de tensiones entre opresión y resistencia será explorado con mayor profundidad en los capítulos siguientes, donde se analizan las narrativas de las maestras y los sentidos que construyen sobre su experiencia docente, afectiva y política en el contexto escolar.

Composición del texto

El desarrollo argumentativo de esta tesis se organiza en cuatro capítulos que dialogan entre la teoría y las narrativas de las maestras lesbianas, manteniendo como eje central el feminismo lésbico y algunos aportes críticos del lesbofeminismo. Cada capítulo construye una mirada específica sobre la opresión y las resistencias en la escuela, aportando elementos para comprender cómo las docentes habitan y tensionan un espacio marcado por la heterosexualidad obligatoria.

El Capítulo 1, *La producción escolar de la heteronorma*, establece el marco teórico y conceptual que sustenta el análisis. A partir de la crítica al régimen heterosexual como sistema político, se exploran los dispositivos escolares que normalizan y reproducen las jerarquías de género y sexualidad, y se muestra cómo la escuela se convierte en un espacio que regula los cuerpos y las identidades.

En el segundo capítulo, *La opresión encarnada*, se muestran las experiencias específicas de discriminación, marginación y violencia que enfrentan las docentes lesbianas en el ámbito educativo, experiencias, que a menudo son invisibilizadas o minimizadas. Se analizan las estructuras de poder y la forma cómo se entrelaza y refuerza el sistema de opresión basado en la imbricación de género, sexualidad, educación y poder.

Con base en las experiencias de docentes lesbianas, a través de sus narraciones, se realiza una teoría reconstruida entrelazando los elementos teóricos analizados con las voces de las docentes que se recuperan de las entrevistas, se identifican y caracterizan los rasgos del sistema y las formas específicas de opresión que enfrentan.

El tercer capítulo, *La irreverencia de resistir*, da cuenta de las rupturas en el aula, cuando se piensa la labor docente como una práctica política y los efectos que se producen cuando una docente se identifica o es descubierta como lesbiana: sus reacciones, las reacciones de los otros/as y las estrategias sutiles y concretas que despliegan para desafiar las normas impuestas.

Las escuelas como espacios de socialización se constituyen como un núcleo de la reproducción de opresiones y violencia, pero también pueden ser espacios de resistencia y de revolución cotidiana donde cada día las docentes lesbianas tienen en sus manos la posibilidad de cambiarlo todo.

El Capítulo 4, *Pedagogías transgresoras: la educación que surge entre la opresión y la resistencia*, constituye un aporte central y original de la tesis. Aunque no era una hipótesis inicial, el análisis de las narrativas permitió identificar cómo, a partir de las resistencias cotidianas, emergen nuevas formas de educar y de entender la práctica docente. En este capítulo se profundiza en cómo, en ese espacio de tensión (entre opresión y resistencia), se generan saberes y prácticas pedagógicas nuevas que desafían las normas educativas tradicionales y abren posibilidades para una enseñanza más inclusiva. Este hallazgo es una contribución relevante de la investigación, sin ser la única, que amplía el horizonte de comprensión sobre el poder transformador de las resistencias.

Finalmente, en las *Conclusiones. Algunas aperturas para el cierre* se retoman los hallazgos principales, pero también se propone un ejercicio de escucha y apertura. Además de ofrecer una síntesis de lo trabajado, se proponen otras preguntas y se identifican fisuras que quedan abiertas. Se plantea que las prácticas de resistencia de las maestras lesbianas no son respuestas definitivas, sino grietas que permiten imaginar y ensayar otras formas de enseñar y habitar la escuela, desafiando las estructuras que la sostienen y ofreciendo posibilidades para su transformación. Más que un cierre, es una apertura que deja la posibilidad para indagar sobre futuras líneas de investigación.

Capítulo 1. La producción escolar de la heteronorma

*Lo normal es hacernos preguntas que están ya hechas,
preguntas huérfanas de otras preguntas,
preguntas de respuestas ya formuladas, ya anticipadas.
Por eso lo normal ya no se pregunta por sí mismo;
por eso la normalidad ya ni siquiera se curva;
por eso la norma nunca se interroga por el otro.
Porque lo normal, la normalidad y la norma
se han adueñado de todas las preguntas.
No hay normalidad: hay anormalizadores.
Hay anormalizadores: no hay normalidad.*
Carlos Skliar

La escuela tiene ciertos lineamientos pedagógicos visibles e invisibles, explícitos e implícitos, que históricamente han señalado una única manera de ser y estar a través de la reproducción de roles de género y del dictado de conductas esperadas para hombres y mujeres mediante una regulación detallada de los deseos, los usos del cuerpo y las relaciones. ¿Qué sujetos permite y qué sujetos espera producir?

En tanto institución de la sociedad encargada de la formación de estudiantes, posee un poder disciplinario, homogéneo y continuo, que vigila y castiga: el tiempo, la actividad, la manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad (Foucault, 2009). Por ello se convierte, en ocasiones, en un espacio donde se reproduce la violencia contra quienes no cumplen con la sexualidad hegemónica: la heterosexualidad.

La heterosexualidad es considerada hegemónica porque ocupa una posición de dominio y privilegio en la sociedad, establece normas y valores que son ampliamente aceptados y promovidos como la única forma "normal" y "natural" de orientación sexual. Se promueve como el modelo ideal. Las relaciones heterosexuales se consideran la base de la familia tradicional y la reproducción de la sociedad, lo que refuerza la idea de que son la norma y el estándar deseado. Además, es una sexualidad claramente mayoritaria, por eso se cree que es la única posible.

La heterosexualidad es omnipresente, está en los medios de comunicación, la literatura, el cine, la música y en todos los aspectos de la vida social y cultural. Las historias de amor heterosexual, por ejemplo, suelen ocupar el centro de las narrativas, mientras que las relaciones no

heterosexuales, son menos visibles y muchas veces representadas de manera estereotipada o marginal. Aunque los informes más recientes sobre crímenes de odio en México (Letra S, 2022) reportan mayor frecuencia de violencia explícita hacia mujeres trans y hombres gay, esto no implica que las mujeres lesbianas estén libres de opresión. Su exclusión opera muchas veces de manera silenciosa, a través de la invisibilización, la negación de su existencia o su reducción a una forma de deseo tolerable solo si es sexualizado para el consumo masculino.

Esta forma de marginación, como han señalado autoras lesbofeministas (Curiel, 2007; Mogrovejo, 2012; Vergara, 2024), se reproduce incluso dentro del propio movimiento LGBT+, donde las lesbianas suelen quedar relegadas, no por menor violencia, sino por una violencia menos visible y menos narrada. Así, la violencia que enfrentan no siempre se traduce en cifras ni en denuncias, sino en silencios, omisiones, y en la imposibilidad de nombrarse plenamente dentro y fuera de la escuela.

Cuerpos marcados, perseguidos, controlados. Normas que cierran las posibilidades eróticas, restringen las experiencias y modelan los comportamientos son el resultado de una estructura sistémica predominante de control productivo del erotismo y el deseo: el régimen heterosexual.

En tanto régimen político, la heterosexualidad reproduce la hegemonía de una forma de sexualidad válida, única y natural. La escuela, como institución social, participa activamente en esta producción y regulación, orientando el deseo hacia su normalización. Sin embargo, el deseo no puede ser completamente capturado por *la* norma: excede sus límites, la desborda y la interrumpe (Parrini, 2018). Desde esta perspectiva, es posible hablar de múltiples deseos, subjetividades no homogéneas y cuerpos que desafían las categorías hegemónicas. Estas presencias generan cortocircuitos en la escuela, tensiones que revelan tanto la fragilidad de la norma como la potencia de las existencias disidentes.

A lo largo de este capítulo, se analiza la manera como la heterosexualidad, en tanto régimen político, se instala en la escuela, atraviesa sus muros y permea cada uno de sus elementos.

1.1 El régimen político de la heterosexualidad

En las escuelas de educación básica, las docentes lesbianas se enfrentan a un tipo de opresión específica que se manifiesta a través de un conjunto de comportamientos y prácticas que se despliegan sobre ellas dentro de un régimen político específico: el régimen heterosexual.

La heterosexualidad es la atracción sexual de una persona hacia otra del sexo opuesto. Se instala como un régimen, en tanto, se concibe como la norma, como la única forma aceptable y adecuada de vivir los deseos sexuales y supone que hombres y mujeres son complementarios. Fortalece una idea simplista y biologicista de la sexualidad, sin otros matices ni posibilidades. Pensarla desde esta perspectiva desactiva su potencial político como una forma de ejercicio de poder. Es indispensable considerarla en su vínculo con el orden social y no como una forma biológica natural.

Aunado a ello, hay un criterio cuantitativo: la mayoría de la población es heterosexual⁹. Entonces se piensa que las minorías son una especie de anomalía y que algo grave debió haber sucedido para que se apartaran de la norma. Con ello se ignora, como menciona Monique Wittig (2006) que se trata de un pacto social edificado por la medicina, la psicología, la psiquiatría, la cultura, la sociedad y el capitalismo.

El régimen heterosexual está constituido por un conjunto de ejes y elementos que rigen, dirigen, controlan y regulan los comportamientos, valiéndose de medios y mecanismos con objetivos específicos y bien acotados alrededor de la heterosexualidad. Conocer sus características permite rastrear de dónde viene la opresión de la que son objeto las docentes, cuáles son sus características, sus formas y sus maneras de proceder para saber a qué se enfrentan y conocer las estrategias de resistencia que elaboran.

El centro de análisis de la opresión hacia las mujeres desde diversas corrientes feministas es el patriarcado. Puede definirse como un sistema ideológico, político, jurídico, familiar, religioso y cultural, basado en la dominación de los hombres sobre las mujeres, sobre los niños y sobre todo aquello considerado “femenino”. Es también un sistema de privilegios que respalda a los

⁹ Según la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG), realizada en 2021, en México, 97.2 millones de personas de 15 años y más se identifican como heterosexuales, lo que representa el 95.2% de la población. Más información en: [Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género \(ENDISEG\) 2021 \(inegi.org.mx\)](https://inegi.org.mx)

hombres y lo masculino y, determina que la actividad primordial de las mujeres se centra en su capacidad reproductiva. Mandatos sociales como la maternidad y el matrimonio monogámico heterosexual son las formas de asegurar la reproducción de ese sistema que se sostiene en tres elementos fundamentales: las relaciones de parentesco, el contrato sexual y la heterosexualidad obligatoria¹⁰.

El patriarcado, en tanto forma institucionalizada de dominación, coloca y mantiene a las mujeres en una posición de subordinación con respecto a los hombres y crea una situación de desigualdad estructural basada en las características corporales y en una supuesta complementariedad de los sexos. Así se justifica la división sexual del trabajo a partir de la explotación de la mujer en el ámbito laboral, doméstico, reproductivo y sexual.

Las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado estuvieron marcadas por una intensa participación radical de las mujeres en movimientos que cuestionaban profundamente la heterosexualidad como institución política. Grupos feministas en diferentes contextos comenzaron a analizar con mayor profundidad el papel que de la sexualidad en el sometimiento histórico de las mujeres por parte de los hombres, entendiendo que las relaciones heterosexuales no eran simplemente prácticas individuales, sino un eje fundamental del orden patriarcal.

A principios de los ochenta, Adrienne Rich (2001) introdujo el concepto de *heterosexualidad obligatoria*, subrayando que la heterosexualidad no se trata de una elección o preferencia sexual individual, sino de una imposición estructural. Para Rich, la heterosexualidad obligatoria es uno de los mecanismos centrales del patriarcado porque legitima y sostiene la dominación masculina. Su fuerza reside en presentarse como la única forma "natural" y legítima de sexualidad para las mujeres, invisibilizando y negando la existencia lesbiana. Así, aunque algunas personas la asumen como una preferencia sexual libremente elegida, para muchas otras se convierte en una imposición que requiere organización, gestión e imposición constante para asegurar su continuidad.

La obligatoriedad de la heterosexualidad radica precisamente en su capacidad para presentarse no como una imposición explícita, sino como algo natural e inevitable. Desde edades

¹⁰ Término acuñado por la escritora lesbiana y feminista Adrienne Rich en su ensayo *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana* (1980).

tempranas, las mujeres son socializadas bajo la expectativa de que su deseo, afectividad y vínculos deben dirigirse exclusivamente hacia los hombres. Cualquier otra posibilidad afectiva o sexual es invisibilizada, deslegitimada y a menudo castigada. Para sostener la obligatoriedad, se recurre a estrategias diversas como la patologización de las orientaciones no heterosexuales, la negación sistemática de la existencia lesbiana y la estigmatización social y cultural hacia quienes cuestionan o rompen con estos mandatos.

Profundizando esta perspectiva desde un enfoque materialista, Monique Wittig (2006) conceptualizó la heterosexualidad como un régimen político sustentado en lo que denomina el *pensamiento heterosexual*. Este pensamiento, según Wittig, constituye una matriz ideológica totalizadora desde la cual se interpreta toda la realidad social, política y cultural. Bajo este régimen, la heterosexualidad no es solo una orientación sexual más, sino la base obligatoria sobre la que se organiza toda la sociedad. Discursos, teorías, leyes y prácticas institucionales operan cotidianamente para reforzar la idea de que la heterosexualidad es la única forma válida y permitida para vivir el deseo y la sexualidad.

El pensamiento heterosexual, por lo tanto, no solo legitima determinadas prácticas sexuales, sino que produce y regula sujetos que naturalizan, reproducen y sostienen activamente esta matriz ideológica. Desde ahí se crean categorías y estructuras simbólicas que delimitan cuerpos y relaciones afectivas, moldeando incluso la percepción individual y colectiva del mundo. Esta matriz permea todas las esferas de la vida social —la política, la economía, la educación, la cultura y el lenguaje— estableciendo reglas claras sobre lo permitido y sancionando simbólicamente o explícitamente cualquier transgresión a sus mandatos.

Visto de este modo, el accionar de las y los sujetos en sociedad se conecta de una forma u otra con las pautas que este pensamiento establece. La forma en que nuestra sociedad está organizada mantiene en su centro a este pensamiento como su núcleo estructural, que legitima y hace funcionar dicha estructura y por ende se convierte en su motor (Braun, s.f.), porque:

el pensamiento heterosexual es incapaz de concebir una cultura, una sociedad, en la que la heterosexualidad no ordenara no solo todas las relaciones humanas, sino su producción de conceptos al mismo tiempo que todos los procesos que escapan a la conciencia (Wittig, 2006, p. 52).

El pensamiento heterosexual normaliza, regula y crea conceptos que rigen nuestra vida personal, social, familiar, escolar y laboral. “No podemos pensar por fuera de las categorías mentales de la heterosexualidad. Ésta ya está ahí dentro de todas las categorías mentales” (Wittig, 2006, p. 59). La ideología y los conceptos que emanan de este pensamiento se traducen al plano material en leyes generales que operan a manera de régimen.

La heterosexualidad deja de ser entendida como la práctica sexual de una persona en particular y se traduce en un régimen político que se sustenta en teorías, posee principios orientadores, condiciona las interacciones y establece normas explícitas o implícitas que validan los comportamientos como aceptables o no.

Entendida como régimen político, la heterosexualidad, actúa como punto de partida para organizar y ordenar nuestra vida en todos los ámbitos; para delimitar nuestro pensamiento; para determinar la forma en que nos comunicamos e incluso la forma en la que sentimos; además, dicta el modo en que nos percibimos a nosotras y nosotros mismos, a las y los demás, a nuestros cuerpos y a los de otras y otros, así como la manera en la que establecemos relaciones porque es la forma en que se instituye la diferencia.

El régimen heterosexual, delimita las nociones de hombre y mujer, traza límites y establece con claridad ciertas fronteras. De esta manera, siempre habrá algo que quede en los bordes. Así, enseña también a excluir, discriminar y aislar todo aquello que no se ciña a la norma heterosexual.

Al decretar los conceptos de hombre y mujer... también está decretando lo que queda por fuera de ellos: lo que no es hombre y lo que no es mujer... discrimina, expulsa a la diferencia. Funciona como excluyente y subordinante... como limitante de posibilidades (Braun, s.f).

Con el establecimiento de un horizonte de normalidad, las minorías sexuales funcionan como eslabones que posibilitan construir el pedestal de normalidad universal y natural de la heterosexualidad como la “mayoría”. La heterosexualidad es un pacto social en el que lo posible es binario: hombre-masculino o mujer-femenina, sin posibilidad de matices ni diferencias. Este binarismo se basa en una relación de dominación.

... [La heterosexualidad es un] régimen político basado en la diferencia sexual y el binarismo de género, que más que ser una práctica sexual se convierte en el deber ser de las relaciones sociales, convirtiendo a quienes escapan de él en otros y otras desterrados del orden social/sexual hegemónico... que nos ha atravesado, ha marcado a los sujetos desde este orden, estableciendo jerarquías de raza, de sexo, clase y sexualidad. (Curiel, 2017, p.11)

El régimen heterosexual construye y delimita la existencia de un otro porque es a partir de la relación desigual con ese otro que el dominante adquiere poder y legitimidad:

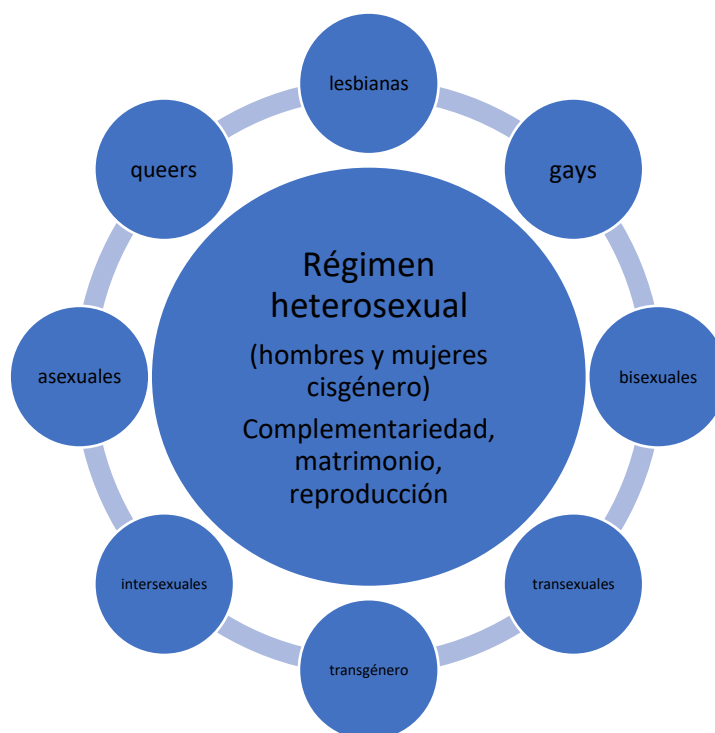
...la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente. Esta necesidad del otro/diferente es una necesidad ontológica ... El concepto de diferencia de sexos... constituye [y construye] a las mujeres en [los] otros/diferentes. Los hombres, por su parte, no son diferentes... (Wittig, 2006, p. 53).

La construcción del otro con base en las “diferencias” es la principal causa de la opresión que ejerce el régimen heterosexual sobre las mujeres; en tanto ellas son ese otro distinto, desigual e incognoscible y las debilita porque se basa en su sumisión y apropiación (Myron & Bunch, 1975; Rich, 1980; Wittig, 2006; Mogrovejo, 2008; Vergara, 2013). La dicotomía hombre/mujer, funciona como la categorización opresor/oprimida.

El asunto se torna más complejo para quienes habitan los márgenes del régimen heterosexual. No se trata simplemente de quedar “fuera” de sus fronteras —pues lo que está completamente por fuera de este régimen corre el riesgo de volverse ilegible, de no ser reconocido ni siquiera como existencia posible—, sino de ocupar posiciones liminales, en el borde, donde se tensionan sus normas sin romper del todo con su inteligibilidad. Quienes transgreden el régimen —por ejemplo, las lesbianas, las personas trans o no binarias— suelen ser objeto de múltiples formas de violencia, no siempre con el propósito de excluirlas, sino con la intención de disciplinarlas, normalizarlas, reabsorberlas dentro de los marcos aceptables de la heterosexualidad obligatoria. Estas violencias son mecanismos que reafirman las fronteras del régimen, al tiempo que evidencian su fragilidad.

La *Figura 2* sintetiza esta lógica, mostrando al régimen heterosexual como núcleo normativo que organiza y jerarquiza la sexualidad, delimitando lo aceptable y lo marginal, así como las identidades y sexualidades que se sitúan en sus fronteras.

Figura 2. Fronteras y jerarquías del régimen heterosexual



Fuente: Elaboración propia a partir de Rubin (1989).

La imagen central representa el régimen heterosexual como núcleo organizador de normas, valores y prácticas que legitiman la complementariedad entre hombres y mujeres cisgénero¹¹, el matrimonio y la reproducción como únicos modelos legítimos. En la periferia se ubican identidades y sexualidades que tensionan sus límites —lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, asexuales y *queers*—, las cuales son objeto de diversas estrategias de regulación, exclusión o normalización para reabsorberlas dentro de los marcos aceptables de la heterosexualidad obligatoria.

¹¹ Se entiende por *cisgénero* a aquellas personas cuya identidad y expresión de género coinciden con el sexo que les fue asignado al nacer, en concordancia con las normas de género dominantes.

El régimen heterosexual funciona como un sistema de valores donde la sexualidad “buena”, “natural”, “adecuada” o “normal” sería la heterosexual monógama, marital y reproductiva. Cualquier otra forma de sexualidad que viole estas reglas es calificada como “mala”, “anormal” o “antinatural”. Lo heterosexual está dotado de un universo de cualidades deliberadamente marcadas.

Esta lógica ha sido ampliamente discutida por Gayle Rubin (1989), quien argumenta que las sociedades organizan la sexualidad en torno a un sistema jerárquico moral que distingue entre prácticas sexuales aceptables y aquellas que son perseguidas, patologizadas o criminalizadas. En su conocida "jerarquía del valor sexual", Rubin denuncia cómo estas distinciones no solo regulan el comportamiento, sino que legitiman violencias y exclusiones hacia quienes no se ajustan al modelo hegemónico.

Con base en lo anterior, se destacan algunas características esenciales del régimen heterosexual:

1. Es una forma de comprender y organizar el mundo.
2. Su poder se ejerce también desde lo simbólico; produce elementos normativos, culturales y políticos para mantener la dominación de lo masculino y heterosexual sobre lo femenino y diverso.
3. Implica la imposición de una exigencia externa para lograr la correspondencia entre cuerpo, género, deseo, identidad y prácticas sexuales consideradas naturales.
4. Busca producir sujetos normales, aptos para la vida en sociedad. Vivir en sociedad es vivir en heterosexualidad (Wittig, 2006).
5. Establece normas explícitas e implícitas que regulan y validan los comportamientos como aceptables o no.
6. Beneficia con privilegios materiales y simbólicos a quienes se incorporan a él, excluye o discrimina a quienes lo desafían.
7. Construye a un otro u otra como diferente y susceptible de ser dominado o dominada.

El régimen heterosexual, como estructura política y social, constituye el cimiento de las formas dominantes de organización de la vida en común. Su eficacia radica en basarse en la diferencia para establecer jerarquías, y en operar tanto desde lo visible como desde lo simbólico. Al presentarse como un modelo natural e incuestionable de sexualidad, se invisibiliza su rol en la

producción de desigualdades y en la configuración de relaciones de dominación. En el apartado siguiente, se analiza cómo este régimen se materializa en el ámbito escolar, escenario donde se desarrollan las experiencias de las docentes lesbianas.

1.2 La normalización de la heterosexualidad en la escuela

Dimensionar a la heterosexualidad como un régimen político revela la existencia de una estructura profunda desde la cual emergen principios orientadores, instituciones, procedimientos y valores que sostienen y reproducen el poder organizativo de la heterosexualidad en la sociedad. Este régimen asigna y legitima funciones específicas basadas en la corporalidad, diferenciando claramente las tareas de producción, atribuidas históricamente a los varones, y las de reproducción, asignadas a las mujeres.

Desde este lugar estructural, el régimen heterosexual valida ciertos comportamientos como aceptables y otros como inaceptables, definiendo así quiénes pueden ser considerados “sujetos posibles dentro de la escena política” (Butler, 2012), en función de su capacidad para ajustarse a sus reglas y expectativas.

Ahora bien, para analizar cómo este régimen político opera en la práctica cotidiana, Michael Warner (1991) introdujo el término *heteronormatividad*, categoría que pone de manifiesto cómo las normas heterosexuales se reproducen y constituyen en las instituciones sociales. En el marco de esta tesis, se adopta estratégicamente el término *heteronorma* para fines analíticos, específicamente aludiendo a los mecanismos concretos mediante los cuales la escuela regula y normaliza la sexualidad.

El uso de este concepto no desconoce la crítica lesbofeminista latinoamericana, particularmente la de Karina Vergara, quien cuestiona la forma en que los estudios de género han transformado la categoría de heterosexualidad obligatoria —originalmente propuesta por Adrienne Rich— en la noción de heteronorma. Aunque ambos términos comparten una base crítica hacia la regulación política del deseo y de los cuerpos, Vergara (2024) advierte que el paso de un concepto político (heterosexualidad obligatoria) a uno predominantemente normativo (heteronorma), aunque útil para analizar las prácticas cotidianas, tiene el riesgo de reducirse a una cuestión meramente flexible y diluir su potencia crítica.

Como señala la autora, “las normas pueden romperse o flexibilizarse, pero el régimen de heterosexualidad obligatoria no permite fisuras sin consecuencias concretas para quienes lo desobedecen” (Vergara, comunicación personal, 15 de marzo de 2025). Para ella, la heterosexualidad obligatoria es más profunda, estructural e institucionalizada, y su transgresión implica sanciones reales, materiales y duraderas, que van más allá de un simple incumplimiento normativo.

Sin embargo, y precisamente debido a su difusión en la literatura contemporánea en educación y estudios de género y su claridad analítica para abordar las prácticas cotidianas en contextos educativos, en esta tesis se utiliza estratégicamente el término heteronorma, siempre desde una posición crítica y consciente de su genealogía y sus limitaciones. Este uso permite visibilizar claramente cómo los mecanismos cotidianos y concretos materializan y sostienen un régimen político más amplio y complejo, reconociendo de forma explícita las tensiones existentes entre los marcos teóricos y las experiencias materiales concretas de las maestras lesbianas, además, permite focalizar escenas escolares y criterios de corrección que atraviesan la experiencia de las docentes, sin diluir la especificidad lesbofeminista del análisis.

Desde esta perspectiva, la heteronorma se entiende específicamente como la materialización cotidiana del régimen heterosexual en prácticas institucionales, sociales y culturales concretas. Es decir, mientras el régimen político constituye la estructura profunda y totalizadora descrita por Wittig (2006), la heteronorma refiere a las prácticas visibles y recurrentes mediante las cuales dicho régimen se reproduce en espacios específicos como la escuela.

En ese sentido, la heteronorma regula la sexualidad en nuestra cultura, institucionalizando las relaciones heterosexuales como equivalentes a la humanidad misma (Warner, 1991). Este orden heteronormativo se sostiene en un sistema sexual binario y jerárquico que posiciona a las mujeres y personas no heterosexuales en una condición subordinada frente a los hombres y personas heterosexuales, considerados superiores. Sin embargo, los mecanismos de subordinación de las mujeres no se agotan con ella.

El patriarcado también actúa como un régimen estructural de dominación que organiza jerárquicamente a los géneros y establece funciones, atributos y destinos diferenciados para hombres y mujeres. Mientras la heteronorma regula la expresión de género y las relaciones

afectivo-sexuales, el patriarcado impone mandatos de feminidad, división sexual del trabajo, dependencia económica y sumisión al poder masculino.

En el caso de las lesbianas, ambas estructuras se entrelazan: son oprimidas por no responder al mandato heterosexual y por no cumplir con los ideales normativos de lo que debe ser una mujer. Por ello, comprender la normalización de la heterosexualidad en la escuela requiere también reconocer cómo la institución educativa reproduce simultáneamente patrones patriarcales y heteronormativos que configuran las condiciones de posibilidad para ser —o no ser— en sus espacios.

La escuela no solo transmite contenidos, modela hábitos, identidades y formas de estar en el mundo. En este proceso, el sistema heteronormativo “encuentra en la escuela uno de sus centros de mayor producción, reproducción, circulación de discursos, saberes y prácticas que lo sostienen y difunden” (flores, 2008, p. 20). No obstante, las instituciones no funcionan en abstracto: están habitadas por personas —docentes, directivos, estudiantes, familias— que las hacen funcionar cotidianamente. Son esas personas quienes reproducen, impugnan o transforman las normas institucionales.

Rituales escolares cotidianos como la formación separada en filas de niños y niñas, discursos que se pronuncian siempre en masculino, símbolos visuales que definen y dividen la distribución de los espacios según el género, imágenes en libros de texto que representan roles tradicionales masculinos y femeninos y comportamientos esperados según la corporalidad asignada se despliegan para ocultar, negar, silenciar, ignorar, someter y aplastar cualquier otra forma de sexualidad que no sea heterosexual. Esas prácticas operan como mecanismos concretos de regulación, estableciendo jerarquías donde lo heterosexual y masculino prevalece arbitrariamente sobre lo femenino y lo diverso (Teutle & List, 2015).

La heterosexualidad, al definirse y sostenerse como obligatoria, se presenta como un ideal universal que establece una coherencia forzosa entre la identidad, la corporalidad y el deseo. En la escuela, esta lógica se traduce en una doble operación: por un lado, se asume por defecto que todas las personas —estudiantes, docentes, directivos, madres y padres de familia— son, o deberían ser, heterosexuales; y por otro, se exige constantemente que esa presunción se confirme mediante el cumplimiento de normas de género y conductas esperadas.

La diferencia no solo no aparece como posibilidad legítima, sino que, cuando se manifiesta — por ejemplo, en una niña que juega fútbol o en un niño que lleva muñecas— es leída como una desviación, etiquetada y corregida. Esta vigilancia constante produce cuerpos regulados y subjetividades moldeadas por el miedo a ser identificados como *lo otro*, como anormales, desviados o impropios.

La norma heterosexual nunca se formula explícitamente, sino que se naturaliza y reproduce a través de múltiples mecanismos cotidianos presentes en la escuela: la organización institucional, las actividades pedagógicas, los juegos, los contenidos educativos, las normas sobre la vestimenta, entre otros. Se constituye en un acto normativo que se construye desde un lugar de poder y control, cuyo objetivo es regular y perpetuar la heterosexualidad obligatoria como la única forma legítima de vivir(se).

La heteronorma utiliza diversas prácticas de regulación social para hacer de la correspondencia entre corporalidad, expresión social de género y preferencia sexual una norma. Desconoce y excluye a todos aquellos sujetos que no se ajustan a ella (lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, intersexuales) (Warner & Berlant, 2002). Posee:

...estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada como sexualidad— sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural... se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un *corpus* doctrinal como en una sensación de corrección —tácita e invisible— que se crea con manifestaciones contradictorias —a menudo inconscientes— pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones (Warner & Berlant, 2002, p. 230).

Funciona como una forma de conocimiento y desconocimiento que construye una distinción radical entre lo que se considera público, admisible, autorizado y lo indecible, aquello que de solo nombrarlo asusta, indigna, escandaliza. De esta manera, se produce la desigualdad y la subordinación, pues para ser personas plenas de derechos se requiere además y ante todo ser heterosexuales. Por tratarse de un conocimiento hegemónico, construido históricamente, borra la posibilidad de pensar otras existencias y contribuye a establecer modos jerárquicos de

relación. Para Monique Wittig (2006) esto cumple una función con carácter obligatorio: “tú-serás-heterosexual-o-no-serás” (p. 52).

No ceñirse a la norma trae consecuencias para las personas cuya orientación sexual¹², identidad de género¹³ o expresión de género¹⁴ no corresponde con la visión heteronormativa. Son víctimas de discriminación, persecución, violencia y odio. Ante esto, vale la pena preguntar: ¿Qué modos de expresarse en la escuela son los esperados? ¿Qué mecanismos se emplean en la escuela para normalizar la sexualidad?

La heteronorma posee un *poder coactivo*¹⁵ y establece un orden riguroso que tiene como efecto la exclusión de quienes no se ciñen a él. Se reconoce en situaciones de la vida cotidiana escolar cuando:

1. Se sostiene que la sexualidad es una cuestión íntima propia del ámbito privado.
2. Se pedagogiza en la heterosexualidad, enseñando a niños y niñas a convertirse en hombres y mujeres *verdaderos y verdaderas*, que correspondan a las formas hegemónicas de masculinidad y feminidad.
3. Se impone cierto tipo de vestimenta para varones y otro distinto para mujeres.
4. Se hacen y toleran chistes misóginos, homo-lesbo-bi- transfóbicos.
5. Se realizan y permiten burlas a cualquier miembro de la comunidad escolar que dé pistas de no ser heterosexual.
6. Se excluye, expulsa o señala a cualquier miembro de la comunidad escolar por no parecer o ser heterosexual.
7. Se invalidan arreglos familiares distintos a la familia tradicional (madre, padre e hijos) a través de festejos como el día del padre y de la madre, donde no se incluye a ningún otro tipo de conformación familiar.
8. Se genera sospecha y comentarios sobre personas que no parezcan ser heterosexuales.

¹² Atracción emocional, romántica, sexual o afectiva hacia otra persona.

¹³ Percepción que una persona tiene sobre sí misma en relación con su género. Puede coincidir o no con su corporalidad.

¹⁴ Manera como mostramos nuestro género a través de nuestra apariencia, comportamientos e interacciones.

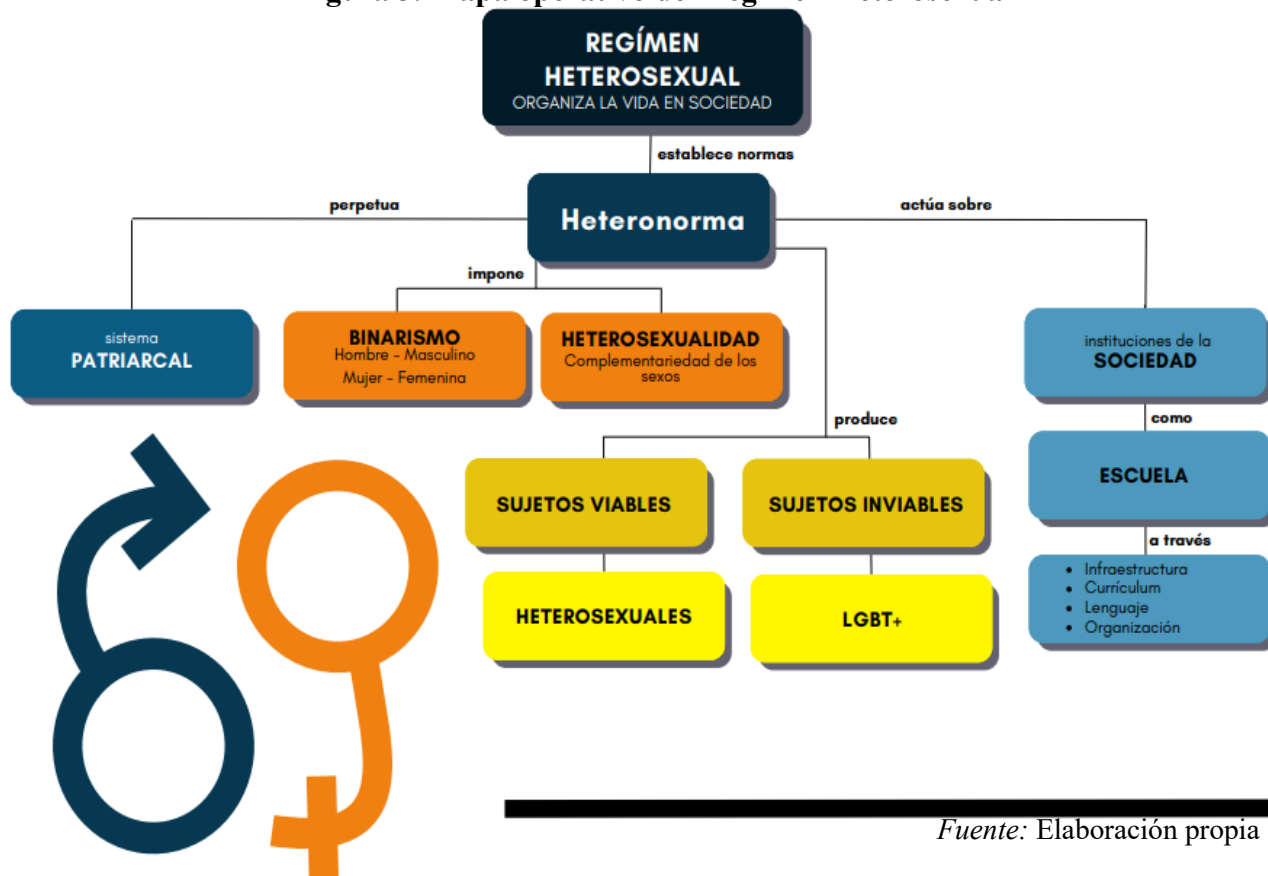
¹⁵ *Poder coactivo* se refiere a la capacidad de una entidad, como el Estado, para imponer su voluntad mediante la fuerza o la amenaza de aplicarla, asegurando así el cumplimiento de las leyes y regulaciones establecidas. Este poder implica la facultad de obligar a los individuos a actuar de una manera determinada y de sancionar a quienes no lo hagan (Foucault, 1975).

9. Se inventan chismes sobre personas que no sean o parezcan ser heterosexuales.
10. Se hacen preguntas insistentes a las y los docentes para saber si tienen esposo, esposa, hijos, hijas o pareja.
11. Se interpretan como problema ciertos comportamientos considerados como afeminados en los varones y masculinos en las mujeres.
12. Se agrede verbal o físicamente a las personas que no parezcan o no se identifiquen como heterosexuales.

La heteronorma demuestra ser una política opresiva tan eficaz que no se formula de manera explícita. Se presenta como universal, natural y normal. No opera a través de actos de abierta prohibición, sino de manera encubierta a través de la constitución de sujetos viables (heterosexuales) e inviables (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero) que no son reconocidos ni producidos en los espacios escolares (Butler 2000). La desigualdad y jerarquización en el trato que reciben las personas se sustenta sobre la base de la diferencia sexual.

En la siguiente lámina puede observarse de manera gráfica y resumida lo hasta aquí expuesto:

Figura 3. Mapa operativo del Régimen Heterosexual



Fuente: Elaboración propia

La escuela, en tanto institución disciplinar, despliega un trabajo pedagógico sobre los cuerpos para que se mantengan callados o hablen, para que se queden quietos o se muevan, para que se organicen espacial y temporalmente de maneras esperables (Boccasius, 2008). Desde la perspectiva foucaultiana, “disciplinar es más que controlar: es un ejercicio de poder que tiene por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización” (Junqueira, 2013, p. 490). El disciplinamiento no se produce mediante la prohibición sino por la promoción de cómo se debe ser, lo que Michel Foucault denomina biopoder (Louro, 2000). La escuela es un espacio productor y reforzador de “normalidad”. Por ello, esa “normalidad” se protege y vigila, no solo entre pares. La institución entera interviene en esta vigilancia.

La heteronorma se vale de un modelo de control: la *vigilancia heteronormativa*, “una mirada persecutoria dirigida hacia las prácticas sociales... [y] a cualquier forma de erotismo que no coincida con los mandatos ligados a la reproducción humana, la monogamia y la heterosexualidad” (Hernández & Miskow, 2015, p. 77). Encauza conductas y funciona como una práctica disciplinaria encaminada a eliminar o corregir toda identidad que, por transgredir los códigos de género socialmente aceptados, represente una amenaza a las normas sexuales (Hernández-Rosete, 2017, p. 6).

Estudiantes, padres y madres de familia, docentes, directores y directoras asumen la figura de autoridad y adoptan como propia la tarea de vigilar que nadie se desprege de la norma heterosexual bajo argumentos que apelan a la moral, las buenas costumbres y lo políticamente correcto.

La heteronorma y su modelo de control ofrecen pistas y señales del sistema opresor que opera en las escuelas hacia todas las personas que no se ajustan a la norma heterosexual. Es en este lugar, bajo estas lógicas y condiciones, donde se desarrollan las docentes lesbianas.

Para caracterizar y precisar el régimen heterosexual en la escuela, se parte de los elementos teóricos enunciados, se retoman algunos estudios realizados por otros investigadores e investigadoras y se incorporan aspectos de la exploración inicial (problematización) para construir un modelo operativo que sirve como base en el acercamiento al campo.

En el proceso de problematización se destacaron ciertos elementos que evidencian la heteronormatividad escolar y que van desde el currículum hasta la organización. Se detallan en el siguiente apartado.

1.3 Elementos escolares del régimen heterosexual

En las escuelas, se enseña y se aprende a ser heterosexual por medio de la pedagogía, que asume su condición de disciplina heteronormada y heteronormativa destinada a formar a las personas a través de la producción de la masculinidad y la feminidad hegemónicas.

Toda la enseñanza está pensada por y para personas, con una identidad sexual, deseos, vivencias, expectativas, referentes y actitudes, marcados por la presunción de heterosexualidad en todos los miembros de la comunidad educativa.

La división binaria hombre/masculino-mujer/femenina estructura el saber escolar, los modos de pensar, los marcos de inteligibilidad: se filtra en los uniformes, los baños, las filas de formación, las listas de asistencia, la información, las clases, los discursos, los contenidos, porque todo está impregnado por la heteronorma y dirigido a los cuerpos presuntamente heterosexuales. De esta manera, la normalización sexo-genérica acecha en las escuelas.

En este apartado, se profundiza sobre los elementos que producen y reproducen el régimen heteronormativo en las instituciones escolares a través de su diseño, el lenguaje, su organización y los elementos pedagógicos (currículum y materiales que se utilizan para la enseñanza). La elección de estos elementos surge de la discusión teórica y de la exploración realizada en la problematización.

1.3.1 El diseño

En los edificios escolares, se desarrolla el proceso educativo. No son ni han sido espacios neutrales. Son lugares con una fuerte carga simbólica que, junto con el lenguaje, los reglamentos, manuales y materiales curriculares inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la configuración de ciertas representaciones socioculturales, en la producción de un determinado orden social y político y en la reproducción de cierto tipo de personas, aunque de manera menos explícita que otros elementos que conforman el cotidiano escolar.

Además, tienen un poderoso impacto tanto en los aprendizajes formales como en el currículum oculto¹⁶ que asimilan las y los estudiantes desde sus primeros años en la escuela. Están atravesados por el aprendizaje del género: los roles¹⁷ y estereotipos acordes a su cultura y corporalidad. El diseño escolar vincula lugares con personas y saberes, refuerza jerarquías y contribuye a determinar lo normal, lo anormal, lo que merece reconocimiento o reprobación.

Para que el sistema educativo pueda enseñar códigos y convencionalismos, se lleva a cabo una organización racional de las escuelas con la misión de generar un ambiente presidido por ciertos rituales y símbolos. La finalidad principal es mantener un orden interno de la institución que traspase los muros escolares y se reproduzca en la familia y en la sociedad.

La arquitectura escolar, parece simplemente ponerse al servicio de estudiantes y docentes para cubrir algunas necesidades básicas (descansar, alimentarse, expulsar desechos orgánicos) y realizar algunas actividades (ejercitarse, jugar, aprender); sin embargo, sus puertas, ventanas, muros, aberturas, regulan el acceso y la mirada y operan silenciosamente como una discreta y efectiva tecnología de género (Preciado, 2009).

La ubicación de la dirección en un lugar estratégico, generalmente al centro, permite visualizar las aulas, los patios y los baños, lo que refuerza la idea de vigilancia y control, tanto para quienes la ejercen (personal de dirección), como para quienes la padecen (estudiantes y docentes). La escuela primaria ha sido siempre el ejemplo más claro del panóptico¹⁸. Desde este lugar se monitorean las entradas y salidas a los salones, las idas al sanitario, se observan las interacciones fuera de los salones de clase y se sanciona todo aquello que no encaja dentro de los parámetros de lo normal o permitido: juegos bruscos, acercamientos entre estudiantes y comportamientos que no coincidan con su corporalidad.

En los patios, que generalmente se encuentran en el centro de los edificios, se llevan a cabo las formaciones: en filas diferentes para varones y mujeres; se desarrollan los recreos, donde la

¹⁶ Saberes, normas, costumbres, creencias que no son explícitos ni están previstos formalmente en los programas o planes de estudio. Se relaciona con las interacciones, las formas de comunicación, los mensajes no verbales. Aquello que se aprende de manera no oficial, pero tiene un impacto significativo

¹⁷ Hace referencia a roles de género: conductas y expectativas que rigen la forma de ser, vestir, sentir, actuar de hombres y mujeres. Son aprendidos y condicionan a percibir como masculinas o femeninas ciertas conductas, actividades, tareas o responsabilidades y jerarquizarlas o valorarlas de forma diferenciada.

¹⁸ El panóptico es un modelo arquitectónico y de control social propuesto por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII y retomado por Michel Foucault (1975) para describir un sistema de vigilancia en el que una autoridad puede observar a todas las personas sin ser vista, generando en ellas una autocensura y disciplina constante.

mayoría de las veces los hombres ocupan el espacio central con juegos como fútbol, basquetbol, carreras, atrapadas o actividades más bruscas como simulación de peleas o empujones. Las niñas ocupan la periferia, escogen lugares donde las pelotas o los chicos que corren no puedan lastimarlas, ahí ingieren sus alimentos, platican, realizan juegos en parejas con las manos y juegos simbólicos. La centralidad y el uso del espacio es para los varones y nadie lo cuestiona ni trata de modificarlo: es lo normal.

En los patios de las escuelas se genera y reproduce cierta jerarquía y control por parte del colectivo masculino que hace uso y se apropia de la mayor cantidad de espacio. La sumisión por parte del colectivo femenino también se aprende y reproduce diariamente en este lugar. Esto quiere decir que niños y niñas aprenden en el patio de sus escuelas, formas concretas de posicionarse y relacionarse con y en el espacio, donde prevalece la masculinidad hegemónica¹⁹ a través de dinámicas explícitas de dominación de género.

Diversos trabajos (Bonal, 2000; Tomé, 2008; Carreras et. al., 2012; Saldaña, 2015) sustentan el control territorial de varones sobre mujeres en el espacio escolar. Los niños ocupan siempre los mismos espacios realizando el mismo tipo de actividades. Cuando una zona queda asociada a una actividad determinada se establece un control territorial que impide o dificulta que se desarrollen otras y que ese espacio sea ocupado por otros grupos (Saldaña, 2018).

La centralidad y proporción de espacio que ocupan los niños es mayor que el que ocupan las niñas, lo que evidencia que las mujeres ocupan el espacio, más no lo controlan. De esta forma, se percibe de manera más clara la imposición y reproducción de los roles sociales y culturales (Rönnlund, 2015). Estas pautas, que se observan y se aprenden en el patio de la escuela se reproducen también en el espacio público y viceversa.

Los baños están señalados con figuras femeninas —se sabe porque usan vestido y cabello largo— para mujeres y figuras masculinas —sin cabello y pantalón— para los varones; atendiendo a los estereotipos de género convencionales. Además, hay una subdivisión

¹⁹ El concepto de *masculinidad hegemónica* fue desarrollado por Raewyn Connell (1995) para describir un patrón cultural de masculinidad que se considera dominante y que se basa en la idea de poder, control y dominio sobre otras masculinidades y sobre las mujeres. Investigaciones como la de De Elejalde, Vizcarra Morales y Ugalde (2017) muestran cómo el uso del patio escolar por parte de los niños —quienes ocupan la mayor parte del espacio físico durante el recreo, relegando a las niñas a la periferia— contribuye a la construcción social de esa masculinidad hegemónica, naturalizando la exclusión y la desigualdad.

jerarquizante: los baños de maestras y maestros. El área del sanitario es vigilada constantemente por el personal de apoyo, docentes, directores y directoras, para que estudiantes y docentes accedan al que les corresponde según su corporalidad, para que no entren en grupos ni se tarden dentro más tiempo de lo que las autoridades consideran normal. Esta división y señalización tampoco se cuestiona.

En los salones, las bancas de estudiantes se organizan en filas mirando todas al pizarrón y al escritorio que, generalmente, se encuentra frente a ellos en uno de los extremos. Comúnmente, la organización de las filas es mixta. Hay motivos expresados por las y los docentes. Según los roles de género, las chicas son más dóciles, calladas y obedientes; entonces, su presencia entre los chicos neutraliza el mal comportamiento de ellos e incluso, por el supuesto instinto materno que poseen, los pueden enseñar, apoyar, guiar en las tareas que las y los docentes encomiendan y a mejorar su conducta.

Los espacios se configuran y organizan —entre otros elementos— por criterios relacionados con el género y no son los mismos para los alumnos que para las alumnas, todo se dimensiona a través de la mirada masculina o femenina, no hay cabida ni posibilidad de matices o diferencias. Impera la heteronorma, en tanto existe un vínculo entre el diseño de los espacios, la construcción social del género y la educación espacial diferenciada que reciben niños y niñas (Saldaña, 2018).

1.3.2 El lenguaje

Las prácticas educativas están basadas en el lenguaje, tanto oral, como escrito. La escuela juega un papel importante en su transmisión. Por tratarse de una construcción y práctica social, está marcado por la historia, por relaciones de poder y tiene influencia en el pensamiento. El lenguaje es un elemento escolar donde se materializa el régimen heterosexual, tiene efectos sobre las personas y sobre la imagen que se crea de lo masculino y lo femenino.

En la escuela, como en la mayoría de los espacios sociales, se utiliza el genérico universal masculino como lenguaje neutro para referirse a hombres y mujeres. Esta regla gramatical, que rara vez se cuestiona, refleja una visión del mundo centrada en lo masculino. Su supuesta neutralidad es una ilusión: el genérico masculino nombra en falso, no nombra lo que es. Designa

como masculino lo que en realidad es femenino o diverso y al hacerlo lo subsume en un “otro” que es hombre (Alonso, Herczeg, Lorenzi, Zurbriggen, 2006).

Como advierte Paul B. Preciado (2019), este lenguaje no solo impone lo masculino como norma, sino que lo instala como centro silencioso del discurso: una presencia que no necesita ser nombrada porque todo lo nombrado ya está atravesado por ella. Lo masculino se presenta como lo universal, como lo humano por defecto, mientras que lo femenino, lo lésbico, lo trans, lo no binario o lo *queer* quedan fuera del campo de lo visible y lo decible. La escuela, al reproducir acríticamente este uso del lenguaje, sostiene una estructura simbólica que excluye y jerarquiza, incluso sin necesidad de nombrar directamente esa exclusión.

El masculino genérico se utiliza en la escuela de manera cotidiana. Aun en grupos donde la mayoría son mujeres, se emplea para referirse a ellas. Las comunicaciones orales o escritas que envía la escuela a las familias de las y los estudiantes, están dirigidas a los “estimados padres de familia”, aun cuando se sabe, que, en la mayoría de los casos, son las madres quienes están más pendientes del proceso educativo de sus hijas e hijos. Las personas dedicadas a la enseñanza dentro de las escuelas se asumen como: “los docentes”, “los maestros”, aun cuando la mayoría sean profesoras. Este tipo de acciones tiene como efecto la falta de identificación en el discurso para las mujeres y personas que asumen otra orientación sexual como la no binaria²⁰ o personas de género fluido,²¹ lo masculino invisibiliza y deshabilita cualquier otra posibilidad.

La justificación para el uso del genérico universal masculino es su carácter formal o la economía del lenguaje, pero si se analiza detenidamente, termina “mutilando a la humanidad, ya que, una parte sustancial de ella no es nombrada” (Alonso, Herczeg, Lorenzi, Zurbriggen, 2006, p.118) y acaba por desidentificar individual y colectivamente. Se entiende que el lenguaje por sí solo no cambia la condición de las mujeres y las disidencias sexuales, pero sí perpetúa el androcentrismo y la invisibilidad.

²⁰ Identidad de género que no se limita a la categoría de hombre o mujer. Puede reconocerse con aspectos femeninos, masculinos, con ambos, con ninguno o de manera fluida, entendiendo el género como algo más diverso y abierto.

²¹ Personas que no se identifican con una única identidad de género, van fluctuando entre ellas. Su identidad no es fija ni definible sino fluida y cambiante. De manera temporal pueden identificarse como hombres, como mujeres o no identificarse con ningún género en particular.

El lenguaje, además, se utiliza en las escuelas para denostar, insultar o discriminar a ciertas personas o grupos; de este modo, se convierte también en un modo de opresión, pues va dando forma a las y los sujetos que tendrán reconocimiento social y a aquellos y aquellas que permanecerán en los márgenes (Alonso, 2007). ¿Qué lugar ocupan en el mundo las personas que están por fuera de la heteronormatividad, que no son nombradas o no pueden nombrarse? ¿Qué sucede si las formas habilitadas para nombrarlas provienen del prejuicio, la discriminación o el rechazo abierto a sus existencias?

Las personas que, desde edades tempranas, transgreden las normas de género establecidas — ya sea a través de su forma de jugar, expresarse, moverse o relacionarse— suelen ser objeto de burla o descalificación en el entorno escolar. Estas transgresiones no necesariamente se vinculan con una identidad sexual definida, ya que en la infancia no siempre se cuentan con las herramientas simbólicas para nombrarse. Sin embargo, son suficientes para desencadenar mecanismos de control y castigo.

Se desvalorizan pensamientos, gestos y acciones que rompen con lo socialmente esperado para la masculinidad o la feminidad, mediante expresiones como: “corres como niña”, “los hombres no lloran”, “pareces joto”, “siéntate como señorita”, así como insultos directos: “machorra”, “mariquita”, “puto”, “tortillera”. En estas prácticas, el lenguaje opera como un dispositivo de exclusión, rechazo y disciplinamiento, que señala la no aceptación de existencias que no encajan en la norma heterosexual y de género, dando pie a relaciones desiguales de poder entre quien violenta y quien es violentado o violentada.

Estas prácticas de lenguaje disciplinan no solo los cuerpos y las expresiones que transgreden las normas de género, sino también las posibilidades de existencia que escapan al marco heteronormativo. En este sentido, el lenguaje no solo señala qué comportamientos deben corregirse, sino también quiénes pueden ser representados simbólicamente y quiénes quedan fuera de la escena del habla. El uso del masculino genérico, como afirma Alonso (2007), es una costumbre que, en el mejor de los casos, invisibiliza a las mujeres y, en el peor, las excluye del proceso de representación simbólica. Pero el problema va más allá: este uso no solo omite a las mujeres, sino que borra también toda posibilidad de nombrar otras realidades sexo-genéricas. Así, lo masculino no solo se impone como centro del lenguaje, sino como centro de lo humano, reforzando una idea de sujeto universal que excluye a quienes no encajan en la lógica binaria y

heterosexual. En la escuela, esta lógica se reproduce de manera acrítica, generando un entorno donde la diversidad no encuentra lugar en la lengua, y, por tanto, tampoco en la experiencia compartida.

1.3.3 La organización

En la escuela, la dinámica organizacional implica una estructura jerárquica que define responsabilidades y funciones para alcanzar los objetivos institucionales. Quienes están al frente de la organización —directoras o directores— ejercen autoridad y poder sobre docentes y estudiantes; las y los docentes, a su vez, lo ejercen sobre estudiantes y colegas con menor antigüedad o experiencia. Estas relaciones de poder se normalizan y legitiman en la estructura organizacional: quienes ocupan cargos de mayor jerarquía o tienen más experiencia disfrutan de privilegios como tomar decisiones, coordinar, sancionar y dar órdenes, mientras que quienes están en posiciones más bajas deben subordinarse.

Un aspecto clave es cómo se distribuye el ejercicio de la docencia. En México, durante el ciclo escolar 2018-2019, había 1,224,125 docentes en activo: 837,254 mujeres²² y 386,871 hombres, lo que significa que el 69% del magisterio estaba integrado por mujeres. Esta feminización de la docencia se vincula con la visión tradicional de la mujer como “educadora natural”. Bajo este imaginario, si las mujeres se ocupaban de la crianza y educación de los niños en el hogar, también podían encargarse de la formación inicial en preescolar y primaria. Así, la docencia se consolidó como la ocupación ideal para mujeres antes de casarse.

Estos patrones han sido señalados en diversos estudios e informes que advierten cómo la organización escolar tiende a reproducir jerarquías de género. Por ejemplo, el Informe del INEE (2015) documenta la concentración de mujeres en niveles preescolar y primaria, mientras que estudios como el de López y Ramírez (2021) analizan la persistente asociación entre lo femenino y las tareas de cuidado, en contraste con la legitimación de lo masculino en espacios de poder. Si bien estos trabajos no agotan la complejidad del fenómeno, permiten observar una tendencia que ha sido reconocida por distintas investigaciones en el ámbito educativo. Aun con sus limitaciones metodológicas o contextuales, estos análisis ofrecen una base para comprender cómo la escuela no es un espacio neutral, sino un dispositivo que reproduce, organiza y

²² Información recuperada de: [DGPPYEE-SEP](#)

jerarquiza las funciones docentes a partir del género. Esta distribución no es casual: responde a imaginarios profundamente arraigados sobre el rol de las mujeres en el cuidado y la enseñanza, y de los hombres en la dirección y el saber experto.

Desde esta configuración patriarcal y heteronormada, las maestras son vistas como “madres educadoras”, con la expectativa de ejercer un cuidado moral y afectivo como parte de su vocación. Como han señalado Simone de Beauvoir y Marcela Lagarde²³, esta imagen de la mujer destinada a ser “para otros” refuerza el mandato de sacrificio, entrega y renuncia. Cuando alguna maestra transgrede estos ideales —por ejemplo, expresando libremente su sexualidad o cuestionando normas de género—, su legitimidad profesional se pone en duda. La figura de la maestra como “segunda madre” se convierte, entonces, en una herramienta de disciplinamiento que sostiene la heteronormatividad en la escuela.

Así, el concepto de maternidad se extiende más allá de lo doméstico y se traslada al ámbito escolar: el trabajo docente remunerado se concibe como una ampliación de las tareas del hogar, y la figura de la maestra se construye como la “segunda mamá”. Esta visión explica, en parte, por qué la mayoría de quienes ejercen la docencia en educación básica son mujeres, mientras que su presencia disminuye considerablemente en los niveles medio superior y superior.

Bajo estas lógicas patriarcales y heteronormadas, a las mujeres docentes se les exige un comportamiento moral adecuado y una “vocación” que refuerza la carga simbólica de un amor maternal idealizado: dedicación, cariño, entrega y sacrificio en pos del bienestar de sus estudiantes. Cuando alguna maestra transgrede estos ideales de “vocación” —por ejemplo, vistiendo ropa considerada inapropiada, saliendo a divertirse o expresando abiertamente su orientación sexual— su legitimidad como educadora es cuestionada o incluso sancionada.

Estas experiencias de discriminación no siempre son documentadas en medios oficiales o académicos. Muchas circulan de manera informal a través de redes sociales como *TikTok*, *Instagram* o *Facebook*, especialmente en espacios cerrados o de cuidado mutuo como: la Red de Madres Lesbianas en México. Este grupo, por ejemplo, funciona como un espacio de

²³ Aun cuando existen posturas críticas hacia Simone de Beauvoir y Marcela Lagarde debido a sus posiciones excluyentes respecto a la lesbiandad, en este trabajo se retoman únicamente sus aportes conceptuales sobre el mandato de ser “para otros” y la construcción simbólica de la mujer como cuidadora. La cita es, por tanto, parcial y situada, reconociendo las limitaciones de sus marcos teóricos en relación con la diversidad sexual.

contención y acompañamiento donde se comparten casos de violencia institucional, despidos injustificados o acoso laboral vinculados a la orientación sexual de las docentes. Sin embargo, al tratarse de grupos privados o publicaciones en redes sociales, las denuncias no siempre se visibilizan en el ámbito público o mediático, lo cual contribuye a que la violencia que enfrentan permanezca deslegitimada o minimizada socialmente. Su circulación en redes cerradas o en formatos no institucionales no les resta validez; por el contrario, subraya la necesidad de reconocer otras formas de testimonio y denuncia como fuentes legítimas de saber.

Estas formas de disciplinamiento simbólico y social —frecuentemente invisibilizadas en los espacios institucionales— tienen efectos concretos en la configuración del rol docente. En este contexto, la figura de la maestra en educación básica —particularmente en preescolar y primaria— permanece subordinada. Se les considera simples cuidadoras o niñeras, sin las capacidades necesarias para acceder a otros cargos o ascender en la estructura educativa hacia niveles superiores.

Esta percepción está vinculada con los procesos históricos de feminización de la docencia, donde las mujeres fueron incorporadas al sistema educativo bajo el supuesto de que su “naturaleza” afectiva y moral las hacía aptas para formar infancias, pero no para pensar la educación (Sarti, 2008; Tenti Fanfani, 2007). Esta lógica de subordinación se reproduce incluso en las políticas educativas diseñadas por supuestos “expertos”, donde las maestras son vistas como meras ejecutoras de un pensamiento que no les pertenece ni las incluye, un pensamiento sobre el cual no tienen ninguna participación (González Rodríguez, 2020).

De este modo, se puede afirmar que en las escuelas de educación básica se construyen expectativas normativas en torno al ser maestra, que van más allá del ejercicio profesional y se inscriben en una serie de mandatos de género. Las docentes son socialmente percibidas como mujeres heterosexuales, decorosas, maternas y abnegadas, cuyo trabajo se legitima en tanto expresan cuidado, entrega y vocación (Guzmán, 2010; López & Ramírez, 2021; Tenti Fanfani, 2007).

La feminización de la docencia no solo se expresa en términos cuantitativos —por la abrumadora presencia de mujeres—, sino también en la feminización simbólica de sus cuerpos, emociones y prácticas, marcadas por las exigencias de “ser para otros” y de sostener el cuidado

como una extensión de la maternidad (Beauvoir, 1949; Lagarde, 1996; González Rodríguez, 2020).

La construcción de las maestras como “madres educadoras” no solo opera en los imaginarios sociales sobre su rol, sino que atraviesa profundamente la organización escolar. Diversas investigaciones documentan cómo se espera que las docentes encarnen funciones asociadas al cuidado, la contención emocional y la moralidad, reforzando su asociación simbólica con la maternidad (López & Ramírez, 2021; Moya, 2013; Tiramonti, 2004). Estas expectativas se materializan en normas de comportamiento, jerarquías laborales y prácticas institucionales que consolidan una ética del sacrificio y refuerzan la feminización de la docencia, no solo en términos cuantitativos, sino también a través de sus prácticas, gestualidades y discursos.

Como parte de esta estructura organizativa, las escuelas establecen códigos de vestimenta, interacción y pertenencia que se transmiten mediante reglamentos internos y discursos institucionales cargados de significados simbólicos. Ejemplo de ello son la prohibición de muestras de afecto, la asignación de vestimenta diferenciada por sexo, la exclusión de las niñas de actividades físicas consideradas “rudas”, la separación estricta de espacios como baños y filas, y la vigilancia constante de que las expresiones de género coincidan con la corporalidad de origen. Estas acciones —aunque presentadas como neutras o administrativas— funcionan como mecanismos disciplinarios que refuerzan la división sexual del espacio escolar y fijan la normalidad heterosexual como horizonte incuestionable (Carrillo, 2017; Ramos & Luzón, 2012).

Los reglamentos escolares constituyen dispositivos que legitiman estos mandatos de género. En ellos se estipulan, por ejemplo, los cortes de cabello permitidos para los alumnos, el tipo de ropa que deben portar (pantalón y camisa para los varones; jumper o falda para las mujeres), así como normas sobre accesorios, maquillaje o peinados. De forma explícita, se asignan conductas, apariencias y roles en función del sexo biológico. Para las docentes también existen expectativas: deben presentarse aseadas, con vestimenta formal, peinadas y maquilladas de forma “discreta”. Estas reglas no solo reproducen estereotipos, sino que consolidan la división entre lo masculino (autoridad, control, razón) y lo femenino (afectividad, cuidado, obediencia), asignando distinto valor a cada uno y moldeando el comportamiento aceptable de mujeres, hombres y disidencias dentro de la institución escolar.

La feminización de la docencia no es solo una cuestión estadística, sino una construcción cultural y política que configura el rol docente desde los mandatos de género. Esta doble feminización —de cuerpos y prácticas— configura un campo de tensiones y contradicciones que serán exploradas más adelante, cuando se analice cómo las maestras lesbianas enfrentan y desafían estos mandatos en su práctica cotidiana.

La organización escolar, con sus jerarquías, reglamentos y mandatos de género, no solo ordena los roles y funciones dentro de la institución, también delimita lo que se espera del trabajo docente. Estas lógicas se filtran en las prácticas pedagógicas cotidianas: en lo que se enseña y en lo que se oculta, en las dinámicas de aula, en los libros de texto. A continuación, se exploran los elementos pedagógicos que muestran cómo estas estructuras de poder y género se hacen presentes en la vida diaria de las escuelas.

1.3.4 Elementos pedagógicos

La escuela influye de diferentes maneras en las y los estudiantes. Una de estas formas de influencia se encuentra establecida de manera formal en el currículum a través del conjunto de actividades, propósitos, contenidos y orientaciones didácticas que de manera explícita se proponen para alcanzar ciertos fines. El currículum es la concreción de un proyecto social y cultural que se formula en términos de intervenciones educativas (Coll, 2013) y su prescripción es obligatoria para todo el sistema escolar. El currículum formal o explícito “tiene un peso formativo indudable, porque delimita lo que en cada contexto sociohistórico se considera conocimiento legítimo, valioso y relevante para insertarse en la vida comunitaria” (Bonder, 1998, p. 26).

Existen también otro tipo de influencias que no son explícitas ni abiertamente intencionales, pero que encierran un gran potencial, en tanto, se transmiten a las y los estudiantes a través de: valores, comportamientos, acciones, actitudes, interacciones, rutinas, creencias, expectativas que se instalan de manera inconsciente en las estructuras y funcionamiento de las escuelas, a ello se le denomina currículum oculto. No es el resultado de una planificación, ni de un diseño estructurado, sin embargo, tiene efectos en las y los estudiantes en tanto reproduce las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1992).

En el currículum (explícito) puede observarse la influencia del régimen heterosexual. Las imágenes y la selección de los contenidos en los libros de texto transmiten los estereotipos de género: masculino y femenino. En ellos, las fotografías e ilustraciones y las palabras definen a los niños como más fuertes, ingeniosos, independientes, curiosos y a las niñas como dóciles, dependientes, afectuosas, colaboradoras. Las formas de vestir: faldas, vestidos, moños, aretes, cabello largo (para mujeres); shorts, pantalones, cabello corto (para hombres); las acciones que realizan: tareas del hogar, cuidado de otros u otros, juegos simbólicos, muestras de afecto (para niñas); deportes, juegos bruscos, actividades al aire libre, (para niños); las maneras de comportarse son diferentes para cada uno de los sexos y dentro de estas imágenes no hay cabida para la diversidad.

Las representaciones familiares en los libros de texto se adhieren, en la mayoría de los casos, al modelo tradicional: padre, madre, hijas o hijos. En algunos casos se pueden observar familias extendidas compuestas por abuelos, abuelas, tías, tíos y primas o primos, también hay poca representación de padres o madres solteras con sus hijas o hijos, pero no hay representación de familias diversas compuestas por dos mamás o dos papás, por lo que, estudiantes provenientes de este tipo de familias no pueden ver a la suya representada ni generar patrones identificativos. Además de que se convierte en un claro ejemplo de marginación y exclusión, es un efecto del régimen heterosexual que aísla todo aquello que no se ciñe a él

Los cuentos son otro recurso que se utiliza para la enseñanza y como forma de transmisión cultural, en ellos los hombres están dotados de fuerza e inteligencia, son quienes salvan a las mujeres y a las ciudades. Las mujeres aparecen como indefensas en espera de un príncipe salvador, como amas de casa, futuras esposas o madres. Cuando alguna mujer infringe las reglas, no es madre, no es una buena esposa o posee demasiados conocimientos se cataloga como una persona malvada, madrastra o bruja. Los hombres, en cambio, son fuertes, aventureros, curiosos, viajeros, rebeldes, quienes tienen la misión de salvar al mundo. Por lo general, los cuentos terminan con la llegada del príncipe azul o la boda, acontecimientos donde se sitúa la realización personal de las niñas. Algunos ejemplos de estos cuentos son: La Cenicienta, La Bella Durmiente, Blanca Nieves, La Sirenita.

En los contenidos y materiales que se utilizan para la enseñanza, se ignora la presencia, el papel de las mujeres y sus aportaciones: en la historia, en el desarrollo científico, el arte, la literatura.

Prevalece una visión sesgada y androcéntrica que omite las contribuciones de las mujeres en el desarrollo de la humanidad. Se presenta un solo punto de vista (el masculino) y se olvidan o marginan otras alternativas, como las aportaciones de personas gays o lesbianas a lo largo de la historia: Sor Juana Inés de la Cruz, Virginia Woolf, Oscar Wilde, Federico García Lorca, Steve Jobs, entre otros.

Como resultado de la falta de representación de las disidencias sexuales en el currículum y los recursos utilizados para la enseñanza, estudiantes y docentes pertenecientes al colectivo LGBTQ+ carecen de referentes y no tienen posibilidad de hablar de sus experiencias de vida, lo que contribuye, aún más, a la marginación o automarginación que experimentan, generando mecanismos para ocultar su orientación sexual e identidad de género lo que invisibiliza una parte de sí mismas.

La ocultación de las mujeres y de personas gays, lesbianas, bisexuales y trans en los contenidos escolares, tiene su reflejo en el aula a través de la negación de lo femenino y lo diverso, con frases y actitudes que suprimen y anulan todas sus manifestaciones o cualidades. Aunque estén presentes, no se les otorga significado a sus experiencias. No tienen representación, personas con las cuales identificarse o a lo que deseen aspirar, por eso, prevalece la idea de que las niñas solo serán madres, esposas y amas de casa o que los hombres gays, por ejemplo, solo pueden trabajar en estéticas, porque esas son las imágenes que se socializan en los medios de comunicación.

Los modelos que se perciben en la familia, en la escuela, en la publicidad, en los libros y, en la sociedad en general, conforman una manera de autocomprenderse, de autodefinirse y de comportarse. La historia se presenta protagonizada por hombres, se ofrece una concepción del mundo y de las personas desde una perspectiva androcéntrica. Estos modelos culturales van conformando de forma solapada ciertos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecida. Los modelos de comportamiento masculino y femenino, a fuerza de repetirse, se solidifican, se fijan y se convierten en normas (Arenas, 1995) que favorecen al régimen heterosexual y su reproducción.

Con base en este breve análisis de los elementos escolares del régimen heterosexual puede afirmarse que el funcionamiento de la escuela está condicionado por factores de género. La

forma de agruparse, de distribuir y utilizar los espacios, de establecer las costumbres, de desempeñar papeles, de vivir los conflictos está marcada por el género de las y los protagonistas.

Las relaciones también se encuentran permeadas por factores de género. Los servicios que se dan y ofrecen a los alumnos no son los mismos que a las alumnas, ni los vestuarios ni los lugares del recreo. Todo se dimensiona a través de la mirada masculina o femenina, o lo que es lo mismo, del régimen heterosexual que promueve este binarismo.

Los materiales que se utilizan para la enseñanza tienen que ver con el género en sus contenidos, en sus ilustraciones, en su forma de expresar y exponer las ideas. El lenguaje que se utiliza de manera oral o escrita también está marcado por el género. Es necesario reflexionar sobre este entramado de relaciones que se tejen en la dinámica escolar, en ellas hay intereses, hay poder, hay relaciones en juego que favorecen la reproducción del régimen heterosexual en el ámbito escolar y la fijación de la heteronorma.

En tanto institución socializadora, la escuela participa activamente en la reproducción de la heterosexualidad como orden dominante. Lo hace no solo a través de los discursos explícitos que transmite, también mediante el diseño de sus espacios, la organización escolar, el uso del lenguaje, la estructura de sus rituales, la configuración de los cuerpos esperados y los contenidos pedagógicos que promueve.

Estas prácticas —aparentemente neutras o naturales— son expresiones concretas de la heteronorma, que como categoría analítica permite identificar los mecanismos cotidianos a través de los cuales se regulan los cuerpos, los deseos y las relaciones. Sin embargo, estas expresiones no se agotan en lo normativo: son la manifestación visible de un entramado más profundo, el régimen heterosexual, que opera como una estructura política que produce y legitima ciertas formas de existencia mientras excluye y sanciona otras.

Reconocer esta distinción es clave para comprender que las formas de opresión que enfrentan las docentes lesbianas no son simples actos de discriminación aislada, sino efectos de un orden social que impone una única forma legítima de vivir el deseo: la heterosexualidad obligatoria. Al mismo tiempo, esta perspectiva permite identificar que las respuestas de estas docentes —a veces silenciosas, ambiguas o no reconocidas como políticas— constituyen estrategias de

resistencia que desestabilizan tanto los mecanismos normativos cotidianos como los cimientos del régimen heterosexual.

El marco teórico abordado en este capítulo no solo posibilita leer la escuela como un espacio de disciplinamiento sexual y de control del deseo, sino también como un escenario donde surgen fisuras, desplazamientos y gestos que interrumpen ese orden.

Capítulo 2. La opresión encarnada

*De la mudez tradicional, de la mirada furtiva, del silencio histórico
se sale como se puede, cuando hay fervor por salir.
En ocasiones no se puede, pero se hace el intento ¿quién no lo ha hecho?
Las heroínas de los cuentos infantiles y pará de contar.
Hay mujeres que han soltado la mordaza vía la locura, la religión, el arte,
la santidad, la enfermedad, la caridad, la rendición e incluso la muerte.
¿Por qué no habrían de salir algunas del silencio por la vía más directa?
La de la palabra.
Angélica Gorodischer*

En este capítulo, las docentes lesbianas de educación básica son las protagonistas²⁴. Ellas narran en primera persona sus vivencias en la escuela, para dar a conocer algunos aspectos de sus vidas en relación con sus experiencias de ser lesbianas dentro de sus contextos laborales. ¿Cuáles son las formas cómo viven la opresión? ¿Cómo la sienten, cómo la denuncian, cómo la nombran? ¿De qué maneras se manifiesta?

Con base en sus experiencias, a través de sus relatos, se realiza una teoría reconstruida en la que se entrelazan los elementos teóricos con las voces de las maestras, para identificar y caracterizar al sistema opresor en las escuelas de educación básica, sus rasgos y las formas como se manifiesta. El desentrañamiento de sus voces, emociones y vivencias permite centrar la mirada en los acontecimientos de su vida que tienen relación con las categorías de análisis y los objetivos de la investigación.

La teoría sirve como instrumento para dar a conocer las maneras cómo se configura y se manifiesta la opresión de la que son objeto las docentes lesbianas, analizar la situación que viven en la escuela, comprender sus luchas y encontrar los anclajes institucionales, discursivos, axiológicos y cognitivos contra los cuales se rebelan.

²⁴ Nota metodológica: Para enfatizar y distinguir claramente la voz directa de las docentes lesbianas que participan como cocreadoras de esta investigación, las citas tomadas textualmente de las entrevistas se presentan con un formato visual diferenciado, en un bloque independiente, usando sangría izquierda y comillas. Esta decisión busca no solo facilitar su identificación, también reconocer y destacar el lugar central que ocupan las voces de las maestras en la construcción de este trabajo. Aunque este formato se aparta parcialmente de las recomendaciones convencionales de estilo APA, responde a una lógica metodológica coherente con el enfoque narrativo y situado de la investigación.

2.1 El heteropatriarcado como entramado de poder

Los sistemas de opresión son redes complejas de subordinación que atraviesan múltiples aspectos de la vida social, política y económica, suelen interconectarse y reforzarse entre sí, creando formas profundas, persistentes y complejas de desigualdad y exclusión. Estos sistemas no operan de manera aislada, están legitimados por una maquinaria de producción de discursos y conocimientos respaldada por todas las instituciones sociales y aparatos del Estado: la academia, el sistema educativo, el sistema legal, el aparato judicial, los productos culturales (Vasallo, 2015). Presentan un mundo dado, estático, al cual las personas deben ajustarse. Mediante sofisticadas técnicas de manipulación operan en las y los individuos para que respondan a sus objetivos y miren la realidad desde su óptica.

Uno de estos sistemas es el patriarcado, entendido como una estructura histórica y política que otorga poder y autoridad a los varones sobre las mujeres y otras identidades feminizadas. Este sistema se sostiene en la idea de una jerarquía sexual “natural”, que asigna a los hombres el dominio sobre lo público, lo racional, lo productivo, y a las mujeres el encierro en lo privado, lo emocional, lo reproductivo. Como señala Silvia Federici (2010), el patriarcado produce una desigualdad estructural que ha legitimado históricamente la subordinación de las mujeres mediante la apropiación de sus cuerpos, sus tiempos, sus saberes y sus afectos.

Otro sistema estrechamente vinculado es el régimen heterosexual, que no se limita a una orientación sexual, sino que organiza socialmente los cuerpos, los deseos y los vínculos, prescribiendo la heterosexualidad como norma obligatoria. Como lo propuso Adrienne Rich (1980), la *heterosexualidad obligatoria* funciona como un régimen político que impone la heterosexualidad como el único marco legítimo de existencia, al tiempo que invisibiliza, deslegitima o castiga otras formas de deseo y de vida. La *heteronorma* es la expresión cotidiana de ese régimen: se trata del conjunto de prácticas, expectativas y códigos culturales que refuerzan la presunción de que todas las personas son —o deben ser— heterosexuales, reproduciendo así los mandatos de género binarios y complementarios.

Desde esta articulación, el *heteropatriarcado* puede comprenderse como un entramado de poder que combina y refuerza simultáneamente la supremacía masculina y la obligatoriedad de la heterosexualidad. No se trata de dos sistemas que operan en paralelo, sino de una maquinaria integrada que produce jerarquías entre los géneros y las sexualidades, privilegiando a los

varones heterosexuales y subordinando a las mujeres, especialmente a aquellas que, como las lesbianas, no se inscriben en los mandatos reproductivos y relacionales del régimen. El heteropatriarcado no sólo asigna lugares diferenciales en la estructura social, sino que produce formas de subjetividad, regula los cuerpos, disciplina los afectos y configura los márgenes de lo decible, lo posible y lo vivible.

El lugar fundante del sistema heteropatriarcal es la heterosexualidad: no se trata únicamente de una preferencia afectiva o sexual, sino del cimiento sobre el que se organiza el patriarcado. Como plantea Karina Vergara (2022), sin heterosexualidad no sería posible mantener a las mujeres sujetas a un orden que legitima su explotación, ni sostener al varón como centro simbólico del mundo.

Desde esta perspectiva, la heterosexualidad no es una opción individual, sino un sistema represivo. Es la medida de lo correcto, lo deseable, lo aceptable, lo moral, lo sano, lo incuestionable. No existe persecución, criminalización ni represión hacia las personas heterosexuales por su orientación; no se les aplica terapia de conversión ni se les insulta por su deseo. No necesitan salir del clóset ni alzar la voz para exigir derechos o visibilidad. No hay un insulto asociado a la heterosexualidad (Vasallo, 2015). Todo esto evidencia que no estamos ante una orientación más, sino ante una estructura hegemónica que define qué vidas merecen ser vividas y cuáles deben ser corregidas o marginadas.

En tanto entramado político y cultural, la heterosexualidad obligatoria opera como marco de opresión para todas las personas. Sustenta el sistema patriarcal mediante la imposición del binarismo hombre/masculino – mujer/femenina, basado en la complementariedad de los sexos y en la congruencia entre corporalidad, género y deseo (Butler, 1990). Esta lógica produce sujetas y sujetos viables — heterosexuales— y sujetas y sujetos inviables —quienes se desvían de esa norma—.

Este régimen configura un horizonte de normalidad para las mujeres, donde lo correcto y esperado es ser heterosexual, casarse, tener hijos, encargarse de las tareas del hogar. Las lesbianas, al no encajar en ese ideal, son vistas como desviadas, enfermas, inmorales o anormales. Su existencia misma desafía el sistema, y por eso la respuesta es la opresión: exclusión, invisibilización, violencia simbólica, institucional y social.

En este marco, las docentes lesbianas transgreden las normas que estructuran la escuela como institución heteropatriarcal y las ponen en entredicho. Su sola presencia cuestiona la normalidad asumida en el espacio educativo. Por ello, la opresión que enfrentan no es accidental ni individual: es un mecanismo sistemático que se activa para controlar, disciplinar y castigar aquello que no se ajusta al orden establecido.

Esta opresión se manifiesta en acciones concretas —sean institucionales, simbólicas o interpersonales— que limitan sus derechos, restringen sus oportunidades y afectan directamente su bienestar. La lesbiandad se convierte así en una marca que las señala como sujetas oprimibles, y los efectos de esta opresión se encarnan en su cuerpo, su identidad, su experiencia emocional y su práctica docente.

2.2 La lesbiandad bajo vigilancia: una orientación que incomoda

En años recientes, diversos autores y autoras han señalado y denunciado la precaria representación de los cuerpos y la sexualidad, al concebirlas solo desde la lógica dicotómica: hombre/masculino-mujer/femenina.

Bajo el concepto de “matriz heterosexual”, Judith Butler (1990) reconoce que a partir de una cadena simbólica entre cuerpo (en cuanto ente biológico con un “sexo” asignado al nacer), género (construcciones sociales en torno a los cuerpos) y deseo (en torno a quién se dirigen la atracción y los afectos) se construye la “normalidad” de las y los sujetos. Es decir, a un cuerpo con vulva se le asigna el género femenino, con pene, masculino; un género normal respondería a lo que culturalmente se espera de los hombres y las mujeres y un deseo normal se expresaría hacia su par opuesto:

“Tenía claro que yo era una mujer y que a mí me tenían que gustar los hombres. Eso fue algo que me enseñaron siempre” (E3).

En este orden lineal: cuerpo, género, deseo, se fijan las partes del cuerpo y las prácticas sexuales que enaltecen la relación pene-vagina como la única forma desde la cual es posible vivir la experiencia sexual y cuya finalidad legítima es la reproducción, e instaure una jerarquización de la sexualidad: sexo bueno - sexo malo (Rubin, 1989). En esta lógica, la vagina es considerada exclusivamente como el órgano destinado a la reproducción, mientras que el placer femenino es ignorado o minimizado. El clítoris, el único órgano humano cuya única función es el placer,

queda fuera del discurso hegemónico sobre la sexualidad. Así, las mujeres son concebidas no como sujetas de deseo, sino como cuerpos al servicio de la reproducción, de los hombres y, en última instancia del capitalismo, que requiere de ellas para garantizar la continuidad de la fuerza de trabajo.

A partir de esta conceptualización de los cuerpos sexuados, de los géneros y los deseos (desde la lógica heterosexual) se delimita lo que hace inteligible a una persona; es decir, lo que le da derecho de existencia y reconocimiento (1990):

“Desde muy pequeña, por los comentarios que había a mi alrededor, me empecé a dar cuenta que había ciertas normas que la sociedad me iba a demandar y que no iba a poder librar tan fácilmente. Me hice consciente de que era distinta y que era lesbiana” (E1).

A lo largo de la historia de la humanidad, las mujeres —solo por el hecho de serlo— han enfrentado distintos procesos de discriminación, violencia y marginación (Lagarde, 1990), desde las significaciones y atribuciones en torno a sus cuerpos, que se acotan a la idea de fecundidad, reproducción y placer para los hombres, hasta las construcciones de género que encauzan a las mujeres al servicio y cuidado de otros: hijos, hijas, esposos, padres, madres.

“Viví con un hombre cuando tenía 16 años, pero no era lo mío, lo hice por mi familia, para darles gusto de que me vieran con un hombre. Ahora mi esposa y yo tenemos dos hijos, pero mi familia sigue pensando que como ya tengo hijos, al rato me voy a encontrar a un ‘cabrón’ que se haga cargo de nosotros” (E5).

Las mujeres que no se ajustan a esas lógicas ni se enmarcan dentro de la heterosexualidad enfrentan un doble proceso de discriminación, por su condición de mujeres y porque su sexualidad transgrede las fronteras de la heteronormatividad (Alfarache, 2000). Se oponen a la mirada funcional que durante siglos se le ha asignado a la mujer: su rol estricto de madre, hija, esposa que vive atrapada en la esfera doméstica.

“Como mujeres ahí no teníamos visibilidad. En mi caso era peor, a lo mejor, por la apariencia o por mi lesbiandad, yo todavía estaba abajo de las mujeres” (E2).

“Siempre busco otras posibilidades que quiten un poco de mí la sombra, que ser lesbiana no sea la única definición de quién soy, sino que destaquen otras áreas de mi persona” (E1).

Estos son los motivos desencadenantes de la hostilidad, el odio y la repulsión hacia las mujeres lesbianas que encuentran sustento en la ideología del sistema heteropatriarcal y se propagan a través de diversas instituciones como: la religión, la escuela y la familia, que operan promoviendo la sospecha y rechazo a la lesbiandad y repudian, además, una estética fuera de los estándares culturales y sociales de feminidad:

“Mi mamá, por cuestiones de religión y mi orientación sexual, decidió que es imposible hablarme, entonces, no puede saludarme, no podemos tener contacto” (E2).

“Tengo la sensación, siempre y con todas las personas, de quedarles a deber algo por eso, por ser lesbiana” (E1).

“Me dicen la machorra, la manflora, porque, pues ¡se me nota! ¿no?” (E5).

La lesbiandad es una desobediencia social y sexual que envía el mensaje de autonomía con respecto a los hombres y en muchos casos genera miedo, desprecio o rechazo ante tal rareza.

“Mi existencia es un reflejo de lo que no es válido, mi propia existencia es un modo de resistir” (E1).

Con base en estos planteamientos, se puede observar que la violencia física, emocional, verbal y en ocasiones sexual contra las mujeres lesbianas se ejerce bajo tres lógicas.

La heterosexualidad obligatoria, la idea imperante de que toda mujer debe estar con un hombre y servir a él física, sexual y emocionalmente; entonces cualquier relación lésbica es mal vista y se considera “contra la naturaleza”, además, en el imaginario persiste la idea de los roles ¿quién hace de hombre y quien de mujer?

“Siempre me dijeron que [ser lesbiana] no era normal, ni era bien visto, y no era algo ni siquiera en lo que yo pudiera pensar” (E2).

“A veces nos preguntan: ¿Quién es el hombre y quién es la mujer? Esa es la pregunta clásica, pero yo creo que los roles son cambiantes, o sea, a veces yo tomo el rol de

mando, a veces yo cedo, depende de la situación. Yo siento que somos iguales, a mi parecer, somos iguales” (E5).

El patriarcado establece el destino que la sociedad atribuye a las mujeres: casarse, tener hijos, criarlos, cuidarlos y educarlos en una relación heterosexual.

“Ser lesbiana te aleja de todo, de formar una familia, de tener hijos, de ser un buen ejemplo” (E1).

“Mi papá lo primero que me dijo fue: «¡Yo pensé que no ibas a tener hijos porque eres lesbiana!» Y yo le contesté: «Papá, yo te dije que soy lesbiana, no estéril»” (E4).

La asociación de la lesbiandad con lo masculino, la acusación de querer ser o parecer hombres y ejercer violencia y discriminación contra las mujeres lesbianas por ser “machorras”:

“Mi jefe piensa que yo estoy empoderada o que a lo mejor tengo esas ideas porque soy lesbiana y porque quiero ocupar el papel de un hombre. Me ve como su competencia o su rival... Intento feminizarme, lo hago para no parecer macho” (E1).

“Una vez ese director me dijo que yo le tenía envidia porque yo no tenía ‘aquello’ que lo hace hombre a él” (E2).

La lesbiandad interpela al sistema, lo pone en jaque, por ello es un marcador que identifica a quienes deben ser oprimidas, para desplegar sobre ellas diversas formas de control que logren encauzar sus conductas hacia la heterosexualidad.

Las lesbianas viven inmersas en todos los ámbitos de la organización social, pero sus vidas discurren en un mundo predominantemente heterosexual, cubiertas en muchos casos, por un manto de silencio que esconde un aspecto esencial de su personalidad: su lesbiandad. En la escuela, se impone un único modelo de ser mujer ligado a la heterosexualidad, lo que invisibiliza la lesbiandad como identidad política y sexualidad válida, por ello la opresión prevalece y toma diversas formas.

Tal como se abordó en el capítulo anterior, la escuela no es un espacio neutral, sino una institución atravesada por estructuras, normas y prácticas que producen y sostienen la heteronorma. Elementos como la organización del espacio, el lenguaje institucional, los materiales didácticos, las dinámicas pedagógicas y las reglas no escritas sobre cómo debe ser

una “buena maestra” configuran un entorno en el que determinadas formas de existencia son reconocidas y legitimadas, mientras otras son silenciadas, corregidas o excluidas. En este sentido, las formas de opresión que se analizan a continuación no son hechos aislados ni producto únicamente de interacciones individuales, sino el resultado de un entramado institucional que actúa como maquinaria reguladora. Cada una de estas opresiones puede entenderse como una forma concreta en que los elementos escolares estudiados en el *Capítulo 1* se traducen en experiencias vividas por las docentes lesbianas dentro del sistema educativo.

2.3 Entre la norma, la exclusión y la violencia: una propuesta de organización

La opresión hacia las docentes lesbianas en educación básica está influenciada por diversos factores imbricados: son mujeres, no son heterosexuales y laboran en el eslabón más bajo del sistema educativo. Ante la transgresión de las normas heterosexuales, se despliegan sobre ellas diversos mecanismos de control social con el objetivo de que cumplan con “el deber ser” que impone el régimen heterosexual.

A partir del análisis narrativo de las experiencias compartidas por las docentes lesbianas, fue posible identificar diversas formas de opresión que atraviesan sus vidas en los espacios escolares. Estas opresiones no son uniformes ni se expresan de un solo modo. Algunas actúan de forma silenciosa, a través de prejuicios, estigmas o normas sociales internalizadas; otras se manifiestan de manera más explícita, como actos de exclusión, hostigamiento o acoso.

Para ordenar analíticamente estos hallazgos, las opresiones se agrupan en tres grandes bloques que, si bien se entrelazan, permiten diferenciar sus niveles de manifestación y comprender mejor sus efectos:

- En primer lugar, se presentan las *opresiones simbólicas y normativas*, que actúan en el plano de los discursos, las expectativas sociales y la cultura escolar, a través de estereotipos de género, la invisibilización de la lesbiandad y la imposición de la norma heterosexual como única forma legítima de vida.
- En segundo lugar, se abordan las *opresiones sociales y laborales*, centradas en las prácticas de exclusión, aislamiento y sanción institucional, que afectan directamente la integración, participación y permanencia de las docentes lesbianas en sus centros de trabajo.

- Finalmente, se desarrollan las *violencias explícitas y disciplinarias*, que se manifiestan mediante burlas, hostigamiento y acoso sexual, en muchos casos motivadas por la lesbofobia, la misoginia o la idea de que la lesbiandad debe ser corregida o castigada.

Esta organización no pretende jerarquizar el daño ni establecer límites rígidos entre unas formas y otras, sino ofrecer una estructura que permita dimensionar la complejidad de lo vivido. Se agrupan de esta manera atendiendo a: la forma cómo se manifiestan, el blanco de afectación (identidad, voz, seguridad, pertenencia, integridad, deseo y estabilidad laboral); la lógica de escalada: vigilancia → chisme → hostigamiento → sanción, y el modo como las docentes lo expresan a partir de sus vivencias como evidencia encarnada del régimen heteronormativo que atraviesa la escuela.

2.3.1 Opresiones simbólicas y normativas

Este grupo reúne aquellas formas de opresión que actúan en el plano de las representaciones, los discursos y las normas culturales. Se trata de mecanismos que buscan regular los cuerpos, los deseos y las expresiones de género desde una lógica binaria y heterosexual. Aunque muchas veces se presentan como “naturales” o “neutrales”, estas formas de opresión generan silencios, autocensura y un profundo malestar identitario.

2.3.1.1 Estereotipos y prejuicios de género.

Los prejuicios y estereotipos de género son dos de los mecanismos más persistentes de la opresión en contextos escolares. El blanco de afectación es la identidad y la expresión de género. Los estereotipos de género se definen como creencias generalizadas y rígidas que asignan características, comportamientos y roles diferenciados a mujeres y hombres, con base únicamente en su sexo asignado al nacer (Tobío, 2008). Estas creencias se reproducen desde edades tempranas y funcionan como guías normativas que indican qué se espera de cada persona según su género.

Por su parte, los prejuicios de género implican actitudes negativas o valoraciones sesgadas hacia quienes no se ajustan a los estereotipos tradicionales de feminidad o masculinidad, especialmente cuando se expresan formas diversas de sexualidad o identidad de género (Faur, 2004). Estos prejuicios, profundamente arraigados en el imaginario colectivo, suelen

manifestarse a través de burlas, exclusiones, vigilancia o descalificación hacia quienes transgreden la norma heterosexual o los roles de género convencionales.

En el entorno escolar, ambos mecanismos operan de manera articulada. Las docentes que no encarnan los mandatos tradicionales —por ejemplo, por su forma de vestir, expresarse o vincularse— son fácilmente blanco de juicios morales y sospechas sobre su idoneidad profesional. Desde esta lógica, el cuerpo y la conducta se vuelven superficies de inspección y corrección: se espera que las mujeres docentes respondan al modelo de feminidad dominante, y cualquier desviación es leída como disidencia, generando prácticas de silenciamiento, discriminación o castigo simbólico.

Así, los estereotipos y prejuicios no solo condicionan las expectativas que pesan sobre las maestras lesbianas, sino que también inciden directamente en la forma en que son percibidas, tratadas y evaluadas en su entorno laboral. Esta dimensión de la opresión se hace evidente en los relatos de las docentes, quienes dan cuenta de cómo los estereotipos de género y los prejuicios hacia la diversidad sexual modelan las reacciones que reciben al hablar de sus relaciones afectivas. Como expresa una de las participantes:

“Yo siento que nos toman a juego. Si yo le digo a alguien que es mi esposa me dicen: ¿Cómo crees? No lo creen y ya no quieren ni seguir la plática. Me hacen saber con sus acciones que eso no es normal para ellos” (E5).

La educación juega un papel fundamental en la consolidación de estigmas que rodean a las mujeres lesbianas, pues el sistema educativo sigue basando sus enseñanzas en el dogma de la heteronormatividad y la reproducción de roles de género tradicionales. Así, nos hace creer, desde nuestros primeros espacios de socialización, que la única orientación válida es la heterosexualidad, lo que se suma a la falta de visibilización de referentes lésbicos.

Las docentes lesbianas son objeto de prejuicios basados en su orientación sexual, lo que lleva a la percepción de que no son adecuadas para ejercer la docencia porque pueden influenciar negativamente a sus estudiantes o que son menos capaces profesionalmente que sus pares heterosexuales.

“Una maestra empezó a decir que yo era un mal ejemplo para los niños por ser lesbiana” (E2).

“Me preocupa que piensen que sus hijos no están en un espacio adecuado, que estamos promoviendo la lesbiandad [...] que tengan la idea de que la escuela está encaminando a los niños y niñas a tomar decisiones que no quieren o que les estamos enseñando a través de nuestras acciones o de la misma existencia de nuestra familia a cambiar su orientación sexual.

Limito el contacto [...] me da miedo que me abracen, o que las alumnas sean demasiado afectuosas [...] me genera angustia que alguien pueda observarlo y que piensen mal sobre la situación” (E1).

“Yo tengo mucho cuidado, trato de no tener mucho contacto, ni con niño ni con niña. A veces mis compañeras me piden que acompañe a algún niño o niña al baño y yo me niego, no me vayan a meter ahí un ‘cuatro’. Esa parte la cuido mucho. Igual mis niñas me abrazan y yo les hablo con cariño, pero jamás me agacho ni las abrazo” (E5).

Expectativas sociales de que las mujeres sean heterosexuales y cumplan con los roles de género tradicionales (ser madres, cuidadoras, esposas, amas de casa y brindar apoyo emocional) generan tensión en las docentes lesbianas, pues a través de diversas estrategias abiertas o simbólicas, son presionadas, para encauzar sus conductas y dirigir las hacia la heterosexualidad, lo que las lleva a ocultar su identidad:

“Antes yo no me limitaba. Hacía cosas que podían caracterizarse como masculinas: cambiaba los focos, me subía a las sillas para colgar adornos, cargaba bancas, pero empecé a negarme a hacer esas cosas, me limitaba mucho a hacer ciertas cosas por no dar la imagen de que yo era muy ruda, de que yo podía.

A las mujeres, en general, [el dueño del colegio] las descalificaba, las limitaba mucho, incluso les pagaba menos [...] porque si estaban casadas, pues tenían una persona que les ayudaba con los gastos y si eran solteras, no necesitaban tanto el dinero, entonces ganaban menos. Además, las vigilaba mucho, como que siempre estaban en el ojo, se mantenía pendiente de lo que estaban haciendo, constantemente, les regresaba sus proyectos, sus planeaciones, todo el tiempo quería que estuvieran haciendo algo, con

los hombres era más condescendiente, pero si a las mujeres las veía sin hacer nada era sanción segura” (E2).

Existen estereotipos arraigados que asocian la masculinidad y la feminidad con la heterosexualidad. Las mujeres son a menudo valoradas principalmente por su apariencia física en lugar de sus habilidades, logros o personalidad. Se espera que cumplan con ciertos estándares de imagen y belleza establecidos por la sociedad, lo que lleva a presiones sociales para conformarse bajo estos ideales.

“A las mujeres siempre se nos pide que seamos más recatadas, desde nuestra presentación, que seamos más femeninas –según lo que se espera o lo que se cree que es ser femenina –. Entonces hay que ir siempre muy peinadas, muy maquilladas, muy arregladas, oliendo rico [...] se espera que seamos la cara bonita de la docencia” (E3).

“Cuando voy a mi trabajo, siento la necesidad de irme arreglada, con tacones, ropa de vestir, maquillada, quitándome un poco mi forma personal, la forma en que me siento más cómoda” (E1).

“A las maestras se les exigía que fueran arregladas, peinadas, maquilladas, con el uniforme impecable, a los hombres no se les pedía lo mismo” (E2).

Cuando una mujer lesbiana tiene una apariencia más masculina, desafía los estereotipos de género y enfrenta críticas o rechazo por parte de quienes sostienen estas creencias. La masculinidad encarnada en cuerpos que han rechazado, desistido o resistido los procesos de feminidad obligatoria permanecen relegados a un “no lugar” (flores, 2013):

“Mi apariencia es muy masculina, hace poco pedí trabajo en una escuela y me lo negaron por eso y me lo dijeron así, abiertamente, que ahí deberían de ir arregladas, maquilladas y que tal vez yo no me iba a sentir cómoda con eso” (E5).

“Desde niña yo sabía que no encajaba en ciertos patrones. A mí me gustaban las cosas que se consideran para hombres. Me llamaban más la atención las actividades físicas. Me vestía, con pantalones, sudaderas, ropa holgada, utilizaba el cabello siempre corto. Empecé a notar que eran situaciones que no estaban bien vistas, que no eran comunes, que no las iba a poder decir tan fácilmente o tan abiertamente con nadie, mucho menos en mi trabajo” (E1).

La indumentaria es un potente comunicador del género, la sexualidad y la orientación erótica. La forma de vestir es un sistema de símbolos que las personas utilizan para mostrar sus esquemas culturales e identitarios (flores, 2008) que expresan la alineación o no al sistema heteropatriarcal, por ello se convierte en una marca que señala e indica qué personas deben ser oprimidas y encauzadas al carril de la masculinidad o feminidad dominantes. Dentro de un contexto normativo como el escolar, la ropa funciona como evidencia de pertenencia a un género concreto (flores, 2008):

“A mí siempre me ha gustado maquillarme, los tacones, las uñas largas, no es algo que vea como protección, [...] pero cuando estaba en la escuela pública sí decía: ¿Cómo es posible que piensen que soy lesbiana si no parezco? [...] Nunca me empeñé en arreglarme más, pero sí pensaba en mi imagen [...] lo veía como una protección, pensaba que si no parecía sería más difícil que me localizaran” (E3).

Si como menciona val flores (2008) la apariencia física es una parte significativa de cómo las personas se mueven y se comunican en el mundo, se puede decir, entonces, que la “apariencia” es un ideal regulador del género en la docencia:

“Nunca me preguntaron, nunca dije [que era lesbiana] se basaron en mi apariencia” (E2).

“Ni siquiera tengo que decirlo, se me nota ¿no? Se me nota lo lesbiana ja, ja, ja” (E5).

Las docentes lesbianas con una expresión de género masculina, porque adoptan códigos de género socialmente identificables con lo “masculino”, se exponen a mayor vigilancia, cuestionamiento y escrutinio que repercute en el proceso de estigmatización social y cultural dada por la visibilidad de su deseo.

“Llegaron a sugerirme que cambiara mi manera de vestir, que en lugar de un pantalón usara un vestido. Había momentos en donde me sentía obligada a utilizar algún tipo de ropa que no me gustaba o a hacer cosas que no quería. Hice algunos intentos por empezar a cambiar la forma cómo me veía. Utilizaba alguna prenda que no diera tanto la apariencia de lo masculino o usaba aretes o cosas que a lo mejor podrían pensar: pues poquito, pero es mujer. Es difícil poder sentirte cómoda como te vistes, que todo el tiempo sientas el peso de ser la machorra, la lesbiana, la camionera” (E1).

“Como utilizo sudaderas me decían que, si tenía algún problema con mostrar mis pechos, porque no parecía mujer y me preguntaba: ¿qué tengo que hacer para ser mujer? Dejé de utilizar sudaderas, empecé a utilizar playeras con escote, me dejé el cabello más largo, me pintaba los ojos, pues como traíamos el cubrebocas, pues la boca no, pero sí me empecé a pintar un poco los ojos, me arreglaba las pestañas” (E2).

Estas experiencias muestran cómo los estereotipos de género y las expectativas sobre la apariencia física no solo se traducen en juicios o comentarios aislados, actúan como mecanismos persistentes de regulación y castigo hacia quienes no se ajustan a la feminidad normativa.

Para muchas docentes lesbianas, la forma en que se visten, caminan o se presentan se convierte en un campo de tensión constante entre su comodidad personal y las exigencias externas. La presión por “feminizar” su imagen —a través del uso de escotes, maquillaje o determinados peinados— opera como una tecnología de género que estiliza los cuerpos, es decir, que moldea gestos, prácticas y formas de habitar el espacio escolar.

En términos de Bourdieu (1991), estas exigencias forman parte de un *habitus* que estructura la percepción social del cuerpo y lo convierte en un sitio de disciplinamiento. Así, la norma se encarna: se instala en lo corporal, se vive en lo cotidiano y actúa sobre la subjetividad de manera silenciosa pero persistente. Esta forma de opresión, lejos de ser menor o superficial, impacta profundamente en la vivencia del cuerpo, en la seguridad emocional y en la posibilidad de habitar la escuela con autenticidad y sin miedo.

2.3.1.2 Invisibilización y silenciamiento.

Esta forma de opresión afecta la visibilidad y la representación. Las docentes lesbianas son ignoradas o silenciadas, lo que les impide hablar abiertamente sobre su identidad sexual o su experiencia personal y familiar. Esto genera sentimientos de alienación y exclusión que afectan su capacidad de ser auténticas en su trabajo; para pasar inadvertidas, confeccionan un disfraz heterosexual. Esta invisibilización no es casual, sino resultado de una pedagogía y un currículum que omiten de manera sistemática las existencias disidentes, perpetuando la heterosexualidad como norma, como ya se señaló en el análisis de los contenidos escolares y del lenguaje institucional.

Como se explicó en el apartado anterior, la apariiencia es un fuerte marcador de opresión, cuando las docentes lesbianas se hacen conscientes de ello, elaboran diversas estrategias para modificar no solo su apariiencia, también para crear un disfraz heterosexual en un sentido más amplio, lo que se relaciona con su comportamiento, sus interacciones, su estilo de vida. Crean en torno a ellas una fantasía de vida heterosexual:

“Tuve que inventar que tenía un novio, que tenía una pareja y tuve hasta que llevar una foto de mi cuñado y les dije que ese era mi novio. Empecé a inventarme una vida que no existía” (E3).

El silencio instala de manera implícita y explícita, la censura sobre la lesbiandad y la experiencia lesbiana²⁵ en un mundo heterosexual dominante. Son silencios cotidianos, como los llama val flores (2004), que ocurren solapadamente, en un intento de hacer como si la docente lesbiana no tuviera vida de lesbiana, es decir, como si no tuviera pareja, familia, amigas, no sufriera discriminación, no peleara por ser reconocida, no pensara en la maternidad. Son silencios que, muchas veces promueven el aislamiento, la culpa y el miedo haciéndolas sentir que su orientación sexual es algo terrible y por ello innombrable:

“No me atrevería a decirlo abiertamente frente a un grupo de papás o mamás, creo que no es el momento todavía y no veo para qué. Son cosas de las que no se debe hablar [...] no veo la necesidad” (E1).

Una forma de silencio es cuando no hay espacio para las narrativas distintas a las de la mayoría. Resulta engorroso para las docentes lesbianas adaptar sus relatos para que no suenen fuera de la norma:

²⁵ El término *experiencia lesbiana* a lo largo de este documento no se refiere a un momento puntual o a una práctica sexual específica. Se entiende como una forma de habitar el mundo, una manera de ser y de estar que desafía los mandatos heteronormativos y patriarcales que dictan cómo deben ser y comportarse las mujeres. Se retoma la idea de Adrienne Rich (1978) sobre la existencia lesbiana como un posicionamiento político y una práctica vital que politiza el deseo y el amor entre mujeres, y que, por tanto, implica un acto de resistencia frente a las normas hegemónicas de género y sexualidad.

“Cuando platico con mis colegas sobre lo que hice en vacaciones o el fin de semana, digo que fui con “mi pareja” a tal o cual lugar, sin especificar que mi pareja es una mujer” (E 4).

Al realizar ajustes en sus relatos, las docentes administran qué queda dentro y qué queda fuera del encuadre normativo.

Más que silencio total, se despliega una gestión estratégica de cuándo, cómo y ante quién hacer visible la vida afectiva. Las maestras leen su entorno, calculan costos y modulan su expresión como práctica de autoprotección bajo vigilancia institucional:

“Dentro de la escuela, no me podría dar esa libertad de manifestar mi afecto o de ser como soy en realidad por dos razones: porque no es el espacio y porque siento que sí habría una situación sancionadora” (E1).

En lo cotidiano, todo esto se traduce en evitar muestras de afecto en eventos públicos (festivales, kermeses, reuniones), diferir conversaciones sobre formas de parentesco no heterosexuales o codificar referencias (“mi pareja”) para reducir el riesgo de sanción. No se trata de “no existir”, sino de habitar la institución administrando exposición y resguardos.

Los testimonios muestran que la escuela se configura como un régimen de visibilidad donde la norma heterosexual dicta no solo lo aceptable, sino también lo que debe quedar fuera de la escena pública. La ausencia de relatos que escapen a esa matriz no es accidental: es producto de un entramado de reglas explícitas e implícitas que sancionan la desviación.

En este contexto, las docentes lesbianas enfrentan presiones para ocultar experiencias y, a la vez, se ven obligadas a modular su expresión para no desentonar con lo esperado. Este silenciamiento no es neutral: tiene consecuencias en la construcción de subjetividades y en la posibilidad de imaginar otras formas de ser y estar en la escuela. Al mismo tiempo, la administración de la visibilidad evidencia agencia bajo condiciones restrictivas y anticipa — como se verá más adelante— estrategias de oposición al orden heteronormativo.

2.3.1.3 Cuando la norma oprime: presiones heterosexuales en lo cotidiano.

La normatividad heterosexual es una forma de opresión a las docentes lesbianas que afecta la manera como deben conformarse o adaptarse a las normas que dicta la escuela y se vale de un sistema de monitoreo, regulación y control: la vigilancia heteronormativa.

Se sustenta en prácticas, normas, valores, creencias y expectativas que promueven, privilegian y refuerzan la heterosexualidad como la norma dominante y deseable. Incluye varios aspectos: el currículum y los materiales que se utilizan para la enseñanza, el lenguaje, las formas de comunicación, las normas de género (vestimenta y comportamientos):

“Reproducimos estereotipos como el uso de un uniforme distinto para niños y otro para niñas, las actividades que les permitimos realizar según su género, eso sigue latente y es muy evidente dentro de los espacios escolares. En las comunicaciones escritas siempre nos dirigimos a los: “Estimados padres de familia”. Los discursos que se manejan, cuando dicen, por ejemplo: Las niñas son más tiernas, más obedientes o los niños son muy bruscos. Creo que dentro de nuestro discurso tenemos muy introyectada la cuestión de la diferencia de géneros” (E1).

Las presiones para encajar en la norma heterosexual se sustentan en prácticas escolares normalizadas —como los formatos administrativos que exigen figuras de padre y madre, o las celebraciones que excluyen familias diversas— que fueron discutidas en el capítulo 1.

La vigilancia heteronormativa es el proceso mediante el cual se monitorea y se regula el comportamiento de las docentes para asegurar que se adhieran a las expectativas heteronormativas de la sociedad. Las docentes lesbianas se enfrentan a mayor supervisión y escrutinio de su comportamiento por parte de colegas, autoridades, estudiantes, padres y madres de familia. Incluye comentarios, preguntas invasivas, chismes e insinuaciones sobre su orientación sexual y su vida personal.

Este tipo de vigilancia contribuye a la estigmatización y exclusión de las docentes lesbianas en su lugar de trabajo. El miedo al escrutinio y la discriminación las lleva a evitar revelar su orientación sexual o a limitar su participación en actividades escolares y sociales.

“Me sentía juzgada y observada todo el tiempo. El director me cuidaba, siempre quería saber dónde estaba y asegurarse que no estuviera con ella. Si no me veían me marcaban

a mi teléfono: él, la de limpieza, la de admisión, la de control escolar... me sentía vigilada todo el tiempo, se asomaban para ver dónde estaba y si no me encontraban regañada segura” (E2).

“Era un rollo así de fiscalizar, fiscalizar, fiscalizar, para según ella (la directora) demostrar que no hacía las cosas bien. Era muy molesto” (E4).

La vigilancia heteronormativa no es solo un mecanismo de control, sino una estrategia de disciplinamiento que busca reforzar los límites de lo aceptable dentro del espacio escolar. No se trata únicamente de un escrutinio sobre el desempeño profesional, sino de una fiscalización que responde a prejuicios y a la necesidad de reafirmar el orden hegemónico. En este contexto, el simple hecho de existir fuera de la norma se convierte en motivo de sospecha y sanción. Esta vigilancia constante no solo genera angustia y desgaste emocional, sino que también restringe la posibilidad de que las docentes lesbianas habiten la escuela con libertad y autenticidad.

2.3.2 Opresiones sociales y laborales

En este apartado se agrupan las formas de opresión que afectan directamente la inserción, permanencia y reconocimiento de las docentes lesbianas en el espacio escolar. A diferencia del plano simbólico, estas formas de opresión operan mediante prácticas institucionales o sociales concretas: aislamiento del grupo de trabajo, exclusión de círculos de decisión, señalamientos públicos, y sanciones explícitas o veladas por parte de directivos, familias o colegas.

2.3.2.1 Exclusión y aislamiento.

La exclusión y el aislamiento que enfrentan algunas docentes lesbianas no se generan de forma espontánea ni aislada, sino que son el resultado de múltiples factores interrelacionados — estereotipos, vigilancia, prejuicios y normatividades de género— que operan dentro de un entramado institucional estructurado por el régimen heterosexual. Estas formas de opresión inciden directamente en la posibilidad de participar plenamente en la vida escolar y en el sentimiento de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

En contextos escolares marcados por la heteronorma, la exclusión puede tomar formas sutiles o abiertas: omisión sistemática en la toma de decisiones, falta de consideración para acceder a oportunidades de desarrollo profesional, desplazamientos a tareas administrativas no solicitadas, la marginación en eventos escolares o espacios de socialización docente. No se trata

únicamente de una negación explícita, sino de prácticas que erosionan progresivamente el lugar que las maestras ocupan dentro de la institución, generando un mensaje implícito de que su presencia es incómoda, indeseada o inconveniente.

Por su parte, el aislamiento no debe ser entendido solo como una condición física o laboral, sino como un proceso de desconexión emocional y simbólica, sostenido por actitudes discriminatorias que conducen a la marginalidad. No siempre se expresa en palabras, pero se manifiesta en gestos, omisiones, silencios y estrategias institucionales que restringen la participación y visibilidad de las docentes lesbianas.

Como plantea Ahmed (2019), el aislamiento puede operar como una forma de violencia que no siempre se manifiesta de manera directa o explícita, sino que se produce en el ambiente y en los afectos que lo atraviesan. Esta violencia se experimenta como una atmósfera hostil que erosiona el bienestar y restringe la posibilidad de habitar un espacio con seguridad, plenitud o legitimidad. En este sentido, no se trata solo de acciones puntuales, sino de un clima afectivo que hace inhabitable el entorno escolar para quienes se desvían de la norma.

“El director me fue restringiendo poco a poco, me prohibió acercarme a cualquier maestra en el recreo. Un día, un papá me vio en una calle cercana a la escuela besando a Lili (su novia) [...] La sanción para mí fue retirarme del grupo de preescolar con el que yo trabajaba, [...] me mandaron a trabajar a las oficinas, yo sufrí mucho porque estaba contenta con los niños y ellos conmigo, las mamás y papás de mi grupo también, decían que hacía un buen trabajo, pero eso no valió. Me fueron restringiendo poco a poco y yo permanecía encerrada en la oficina, no podía salir si los niños y niñas estaban afuera, para evitar que me vieran y se acercaran” (E2).

Aunque en sus testimonios las docentes no utilizan explícitamente términos como “dignidad”, “bienestar” o “exclusión institucional”, sus relatos dan cuenta de prácticas que afectan directamente estos aspectos. La derivación punitiva a oficinas, la separación forzada del grupo docente, la vigilancia constante, o la restricción de contacto con estudiantes, son expresiones concretas de un orden institucional que interrumpe el ejercicio pleno de su labor y su posibilidad de ser reconocidas como sujetas legítimas dentro del espacio escolar. Como señala Fraser (2006), la negación del reconocimiento cultural y social es una forma estructural de injusticia

que hiere no solo las oportunidades materiales, sino también la integridad moral y simbólica de los sujetos.

En ese sentido, hablar del "derecho a formar parte activa de la comunidad educativa" no se refiere exclusivamente a un derecho jurídico formal, sino a un principio ético y pedagógico que se encuentra implícito en las declaraciones de derechos humanos, en el derecho a la igualdad y no discriminación, y en los marcos educativos que promueven la inclusión y la diversidad. Las maestras tienen derecho no solo a ser contratadas, sino a habitar la escuela sin ser excluidas, sin tener que esconder su identidad, y sin ver afectado su ejercicio docente por razones de orientación sexual.

Estas prácticas de exclusión funcionan como formas de castigo simbólico, dirigidas no al desempeño profesional —que en el caso citado incluso era valorado positivamente— sino a la expresión de una subjetividad que desestabiliza la norma. La afectación no es solamente profesional, también emocional y subjetiva: la docente es arrancada de su espacio de trabajo, se le impide ejercer su vocación, se le vigila, se le restringe. Y aunque en sus palabras no enuncie “estoy siendo oprimida”, sus acciones, silencios y emociones —como el sufrimiento que menciona— expresan con claridad los efectos de una pedagogía del control que busca domesticar o corregir la diferencia.

2.3.2.2 Represalias laborales.

En contextos con falta de protección legal y escaso respaldo institucional, la visibilización de la orientación sexual se vuelve un riesgo permanente: despido, sanciones informales, traslados o negación de apoyos. El blanco es la seguridad laboral y la trayectoria profesional, de modo que la amenaza funciona como dispositivo preventivo que organiza silencios, autocensuras y formas de habitar el trabajo; en las narrativas, este horizonte de castigo aparece claramente:

“Perder el trabajo [...] es lo que más me aterraba” (E2).

“Me aterraba, pensaba: si se llegan a enterar que soy lesbiana, ¡esto va a arder! Y de aquí voy a salir o bien corrida o demandada o bien madreada. Me daba miedo que mis compañeros y compañeras les dijeran a los papás y mamás algo acerca de mí y que hicieran que me corrieran, era un miedo constante, un malestar constante, un agobio permanente. Esos pensamientos ocupaban la mayor parte de mi tiempo” (E3).

Las instituciones educativas no proporcionan un entorno seguro y de apoyo para las docentes lesbianas. La falta de políticas antidiscriminatorias, recursos de apoyo y capacitación en diversidad sexual las deja vulnerables a la discriminación y al acoso en su lugar de trabajo. La falta de apoyo por parte de colegas y superiores hace que se sientan aisladas y desprotegidas en la escuela.

“Cuando intenté hablar con los directores lo único que hicieron fue un acta en una libreta. Y ahí se quedó. Pensaba: no puede ser que hagan todo esto y que el director general lo sepa y no haga nada” (E2).

“Mi compañera a mí directamente no me dijo nada, pero habló con la directora y le dijo que, si ella lograba comprobar que mi amiga, era en realidad mi pareja y teníamos las dos al niño nos iba a denunciar al DIF para que nos lo quitaran, porque eso no estaba bien y le íbamos a dar una mala vida, que el niño iba a sufrir mucho y que lo mejor era que me lo quitaran. Eso me lo mandó decir con la directora y la directora lo único que hizo fue decirme que me cuidara, que fuera más discreta y que ella no podía hacer nada” (E3).

Estas experiencias dan cuenta de una forma de violencia estructural que no requiere gritos ni despidos explícitos para operar: basta la intimidación, la omisión institucional, el silencio de quienes podrían intervenir. La represión no siempre se ejerce de forma directa; muchas veces, se delega en el miedo, se desliza en los pasillos, se institucionaliza como indiferencia. Así, las docentes lesbianas quedan atrapadas entre el deseo de vivir con autenticidad y la necesidad de proteger su empleo y su familia. En ese escenario, la advertencia no es solo la pérdida del trabajo, sino la imposibilidad de existir plenamente en él.

Las amenazas institucionales no solo surgen de acciones individuales, están facilitadas por estructuras escolares que carecen de protocolos para proteger la diversidad, y que replican la lógica disciplinaria de control sobre los cuerpos y las relaciones afectivas, como se vio en la organización jerárquica del sistema educativo del capítulo anterior.

2.3.3 Violencias explícitas y disciplinadoras

Este bloque se enfoca en reconocer las manifestaciones más directas, explícitas y hostiles de la opresión. Son actos que buscan disciplinar, corregir o castigar a las docentes lesbianas por no

ajustarse a la norma heterosexual. Desde comentarios agresivos hasta insinuaciones sexuales no deseadas, estas violencias no solo vulneran los derechos laborales y humanos de quienes las padecen, sino que perpetúan el miedo, la autocensura y la expulsión simbólica del espacio escolar.

2.3.3.1 Violencias cotidianas: del hostigamiento verbal a la agresión física.

La violencia hacia las identidades lésbicas en el ámbito laboral adopta múltiples formas y expresiones. Puede ser directa o sutil, simbólica o física, ocasional o sistemática. En este subapartado se abordan distintas manifestaciones de violencia, incluyendo el hostigamiento cotidiano, como parte de un continuo que busca intimidar, someter o excluir.

Se entiende por violencia cualquier acto que cause daño físico, emocional o psicológico, y se reconoce que el hostigamiento reiterado —ya sea mediante burlas, rumores, bromas ofensivas o trato desigual— también constituye una forma de violencia que vulnera los derechos y la dignidad.

Conviene recordar que el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia es una conquista reciente, lo que evidencia que estas agresiones no son hechos aislados, sino que responden a estructuras de poder que buscan mantener el control y la subordinación.

La normalización de bromas y comentarios lesbofóbicos dentro de los espacios escolares está sostenida por una cultura institucional que minimiza la violencia simbólica, reproduce estereotipos y permite que el lenguaje se use como herramienta de control, como se discutió en el capítulo anterior, dentro del apartado sobre el lenguaje en la escuela.

Las docentes lesbianas son víctimas de violencia cuando son atacadas físicamente por su orientación sexual o cuando reciben amenazas de daño por parte de colegas, estudiantes o padres y madres de familia. Estas manifestaciones de violencia no solo vulneran sus derechos, sino que también refuerzan los mecanismos de exclusión que sostienen la normatividad heterosexual dentro del ámbito escolar.

El hostigamiento es una forma de acoso caracterizada por su reiteración y sistematicidad, con la intención de intimidar, humillar o coaccionar a una persona. Se manifiesta a través de comentarios despectivos, burlas, rumores malintencionados y otras acciones persistentes que

generan un ambiente hostil e inseguro para la víctima. Su naturaleza repetitiva y prolongada en el tiempo refuerza su impacto, convirtiéndolo en un mecanismo de control y exclusión.

Una docente lesbiana puede experimentar hostigamiento cuando sus colegas hacen comentarios lesbofóbicos, difunden rumores sobre su vida personal, o la tratan de manera despectiva de forma constante y sistemática. La seguridad y el bienestar de las docentes lesbianas son el blanco de afectación de esta forma de opresión:

“Había prejuicios con relación a las familias diversas y a las personas de la comunidad LGBT. Lo notaba en sus pláticas y en sus acciones. Hacían comentarios despectivos haciendo referencia a ‘las camioneras’ que se vuelven lesbianas porque no han probado una buena ‘verga’, los ‘putos’ que dan asco, las familias diversas que pervierten a los niños, que los quieren para abusar de ellos. Hacían chistes sobre los gays, sobre las lesbianas, eso me dejaba claro que sí había prejuicios por parte de ellos” (E3).

El humor es una forma de hostigamiento cuando se utiliza para ridiculizar, menospreciar o discriminar a personas o grupos específicos. Se basa en estereotipos y prejuicios que perpetúan ideas erróneas y dañinas sobre esas comunidades, además, refuerza las jerarquías de poder existentes al ridiculizar a aquellos que están en una posición socialmente menos privilegiada. Como afirman Marina y López (2007): ridiculizar, avergonzar, humillar es un castigo terrible para quienes lo padecen y quien tiene la posibilidad de ejercerlo ocupa una posición de poder:

“Un día llevé a mi hijo a la escuela, en ese tiempo traía las uñas largas, creo que es una etapa por la que pasan todos los niños. La maestra de USAER, a modo de chiste, me dijo que no era una etapa, que era porque como nosotras somos lesbianas y tenemos las uñas cortas, pues, seguramente, él lo hacía para diferenciarse de nosotras. No fue nada gracioso y menos para mi hijo” (E4).

Cuando alguien se burla, hace bromas o insulta en público a alguna persona, se genera una dinámica de poder en la que quienes observan sienten la necesidad de tomar partido. El insulto interpela, o se está en el bando de quien lo dice o de quien lo recibe. Por lo general, para sentirse seguras, las personas se ponen del lado de quien insulta, por miedo a ser las siguientes en convertirse en su objetivo. La forma más rápida y directa de alinearse con quien acosa es reírle

las gracias, que en realidad no son gracias, no es humor, es hostigamiento que se convierte en otra forma de opresión:

“Todos le seguían el juego, se burlaban de mi manera de vestir, me decían que me iban a regalar un traje y una corbata para que me sintiera más cómoda” (E2).

De esta manera el humor opresivo se normaliza y naturaliza, hay quien lo ejerce, pero también quien participa o se ríe. Reírse de la diferencia la refuerza, así, lo que es diferente puede señalarse como malo o negativo, más cuando todo un grupo así lo acuerda (Huici, 1996). Esta forma de humor fortalece el estereotipo, el estigma, la discriminación y en ocasiones es el inicio de una escalada de acciones más violentas.

Los chistes y burlas sobre opresiones ajenas alimentan la idea de que las situaciones de desigualdad son divertidas o intrascendentes. El humor opresivo es una forma de violencia simbólica que sí alimenta la violencia cotidiana y la legítima (Vasallo, 2015). La violencia simbólica, también puede ser cotidiana.

Sus efectos son la vergüenza, el miedo, la culpa, el disciplinamiento. Las personas oprimidas reprimen su conducta y temen defenderse para no ser objeto de más burlas u otro tipo de violencia:

“Me integré en preescolar eso empezó a acarrear comentarios hacia Lili, le decían: ¡Ay sí, ya llegó mi novia para auxiliarme con preescolar! Se burlaban de mí, hacían comentarios groseros. Llegó un punto en el que dije: “Voy a unirme al enemigo”. Intenté acercarme a ellos, ser su amiga, cambié la estrategia. Empecé a llevarles café o algo para que desayunaran y me daba cuenta de que cuando les daba algo, ese día la libraba. Y llegó el punto en el que empecé a hacerlo más constantemente para que yo me sintiera en paz” (E2).

Además del humor opresivo; el hostigamiento y la violencia verbal implican también el uso de palabras, gestos o expresiones para intimidar, humillar o discriminar. Incluye insultos lesbofóbicos, comentarios despectivos sobre la orientación sexual o cualquier otro tipo de discurso que busque menospreciar la identidad.

“Cada vez me insultaba más, iba en escalada, abiertamente me decía pendeja, me decía basura” (E2).

“Un día llegué a la escuela y un grupo de mamás que estaban afuera empezaron a gritar: ¡Ahí va la tortillera!” (E5).

La violencia física dirigida a docentes lesbianas incluye agresiones directas, como golpes, empujones o cualquier otro tipo de contacto físico violento que tenga como objetivo dañar o intimidar:

“Hasta la de limpieza me hacía la vida imposible. Me hacía groserías, me insultaba, igual me decía machorra. Una vez me aventó un escurridor en los pies, yo iba pasando y así nada más lo aventó” (E2).

Estas experiencias evidencian cómo la violencia contra las maestras lesbianas en el espacio escolar no se limita a actos extremos o visibles. También se expresa en formas persistentes y normalizadas que configuran un entorno hostil y excluyente. Reconocer que el hostigamiento cotidiano es una forma de violencia permite visibilizar su gravedad, desmontar su naturalización y exigir condiciones laborales que no vulneren la integridad de quienes se desmarcan de la norma heterosexual.

2.3.3.2 Acoso sexual: La incompletud de la lesbiandad.

El acoso sexual por la incompletud de la lesbiandad es un tipo específico de violencia dirigida hacia mujeres lesbianas, basado en la creencia errónea de que su orientación sexual es "incompleta" o "no real" y que necesita ser "corregida" o "completada" por un hombre heterosexual. Esta forma de acoso es particularmente perniciosa porque combina prejuicios sexuales con discriminación de género y orientación sexual, afectando la identidad y la autopercepción de las víctimas.

Es importante diferenciar entre hostigamiento y acoso. Mientras que el hostigamiento se caracteriza por su persistencia y reiteración en el tiempo, creando un ambiente de intimidación y maltrato psicológico, el acoso implica un ejercicio de poder explícito, donde la persona que agrede suele tener una posición de autoridad o influencia sobre la víctima.

El tipo específico de acoso que sufren las lesbianas por la idea de incompletud se manifiesta cuando los acosadores asumen que la orientación sexual de una mujer lesbiana no es auténtica o suficiente y que puede ser cambiada o completada mediante actos sexuales con hombres. Incluye comentarios despectivos, avances sexuales no deseados, insinuaciones de que la mujer

lesbiana "realmente quiere" relaciones sexuales con hombres, y otras formas de comportamiento intimidatorio y humillante. Este tipo de acoso se basa en la ignorancia y el prejuicio de que la orientación sexual de una mujer lesbiana es una fase, una elección incorrecta, o algo que puede ser cambiado.

La concepción de la lesbiandad como una orientación sexual incompleta por carecer del pene, el elemento masculino por excelencia, permanece anclada en la sociedad. Esta idea tiene su origen en diversas concepciones acerca de la sexualidad de las mujeres. La primera de ellas es, que el deseo sexual debe seguir un modelo hetero y reproductorista, es decir, que solo es "normal" que un hombre esté con una mujer, otras combinaciones se alejan del "sexo bueno" (Rubin, 1989) y son vistas como "anormales".

La segunda es que las prácticas sexuales son androcéntricas, es decir, se centran en los hombres, en su satisfacción y en su órgano sexual como el único capaz de producir placer a las mujeres. En esta lógica, el pene no solo representa el poder sexual, sino que encarna la capacidad de otorgar deseo, placer y legitimidad a la sexualidad de las mujeres.

Desde la perspectiva reproductiva que ha sustentado el patriarcado, el pene es el centro de la relación sexual, "lo importante" porque, además permite la reproducción; pero esta lógica se extiende a la construcción simbólica del deseo mismo: solo el hombre puede "dar" placer, mientras que la mujer se presenta como receptora. Así, en el orden heteropatriarcal, las mujeres no tendrían una sexualidad propia, sino que esta es validada únicamente a través de la penetración masculina (Aldarte, 2001).

En este marco simbólico, la relación entre mujeres no solo es incomprensible, sino considerada incompleta, deficitaria, inmadura. La lesbiandad, entonces, es despojada de legitimidad como orientación sexual y es tratada como una etapa, una desviación o un vacío que solo puede ser "corregido" con la aparición de lo masculino: el pene. Por eso, prácticas sociales como "presentarles hombres" a las lesbianas, buscan reafirmar la centralidad masculina en la vida sexual de las mujeres, incluso desde una lógica aparentemente "inocente" o "bienintencionada":

"Hubo compañeras que hasta me llegaron a presentar a sus hermanos para que saliera con ellos" (E3).

El acoso sexual que sufren las mujeres lesbianas se dirige a “completarlas”: darles lo que les hace falta y también a disciplinarlas, hacerlas entrar en la lógica de la heterosexualidad. En la escuela, las docentes lesbianas se enfrentan a este tipo de acoso a través de insinuaciones sexuales:

“Empezó a preguntarme ¿nunca has probado? Intentó acostarse conmigo. Textualmente me lo dijo: “Para hacerme mujercita” ni siquiera se vio muy creativo. Le dije: “Mujer ya soy, mujer no me vas a hacer” (E2).

Lo que se esconde detrás de estas acciones es la idea de que las lesbianas no son personas con deseos independientes, siempre se les compara en relación con la masculinidad dominante. A menudo son objeto de acoso sexual y comentarios lascivos que las reducen a meros objetos de deseo sexual para otros, cuya identidad, además, puede ser alterada por la intervención masculina. Esto puede crear un ambiente hostil y desagradable, afectando negativamente su bienestar emocional y su sentido de seguridad en espacios públicos y privados:

“Un día íbamos saliendo de la escuela, caminábamos por la calle tomadas de la mano y una persona desde un auto nos empezó a gritar: ¡Qué antojo! ¿No quieren hacer un trío? ¡Están bien ricas!” (E4).

La idea de que la lesbiandad es una orientación “incompleta” o “equivocada” ha sustentado históricamente formas extremas de violencia, como la llamada “violación curativa”. Aunque no forma parte de las experiencias narradas por las docentes entrevistadas en esta investigación, es crucial mencionarla porque revela hasta dónde pueden llegar las manifestaciones del patriarcado y la heteronorma cuando buscan corregir lo que consideran una desviación.

La “violación curativa” se basa en la creencia de que una mujer lesbiana puede ser “reorientada” hacia la heterosexualidad a través de la violencia sexual, lo que no solo constituye una forma extrema de misoginia y lesbofobia, además demuestra cómo la sexualidad femenina sigue siendo vista en función del deseo masculino y de su rol en la reproducción. Aunque este tipo de agresión ha sido denunciado en distintas épocas y contextos, la idea subyacente que la sostiene —que “probar” con un hombre puede corregir la orientación sexual de una mujer— sigue

presente de maneras más sutiles en comentarios, bromas o insinuaciones que buscan invalidar la existencia de las lesbianas como sujetas plenas de deseo y autonomía.

Esta matriz es el punto de partida para comprender la opresión hacia las docentes lesbianas en la educación básica, es importante tener en cuenta que, estas experiencias son variables según el contexto cultural, social y político específico.

Atendiendo a las formas como se manifiesta, se observa que la opresión llega al cuerpo, se internaliza y tiene efectos en la vida personal y social de las docentes lesbianas, en sus decisiones, en su estabilidad física y emocional.

Las formas de opresión que enfrentan las docentes lesbianas en el espacio escolar no son eventos aislados o únicamente interpersonales. Están ancladas en estructuras institucionales que reproducen la heterosexualidad como norma a través de su diseño, organización, prácticas pedagógicas y discursos oficiales. Al comprender esta conexión, se hace evidente que transformar estas experiencias no solo requiere cambios actitudinales, sino una revisión profunda de los fundamentos sobre los que opera la escuela.

2.4 La encarnación de la opresión

Los actos de discriminación, hostigamiento y violencia hacia las docentes lesbianas son moneda corriente en las escuelas de educación básica. Todavía persiste la idea de que la sexualidad es un asunto privado, relegándose al silencio y al secreto las identidades sexuales que no se ajustan a la normatividad delineada por la heterosexualidad. Esto complejiza las, de por sí, ya precarizadas condiciones de trabajo, haciendo del ambiente escolar un lugar de opresión que se paga con el cuerpo (flores, 2010).

Autoras como Adrienne Rich (1980), Luce Irigaray (1985), Judith Butler (1990) y bell hooks (1990) han contribuido significativamente a la comprensión de cómo la opresión no es simplemente un fenómeno abstracto o externo, sino que se encarna en los cuerpos y las vidas de las personas, afectándolas directamente a través de estructuras y sistemas sociales de sometimiento.

Como se explicó en el marco metodológico, esta investigación recupera el concepto de *opresión encarnada* para nombrar la forma en que la violencia estructural se inscribe y materializa en los

cuerpos de las docentes lesbianas. A diferencia de una visión abstracta o externa de la opresión, lo que aquí se analiza es cómo esta se vive desde dentro: en el cuerpo, en los afectos, en las decisiones y en la subjetividad.

En este apartado se despliega ese concepto a partir de las narrativas de las participantes, mostrando cómo la escuela se convierte en un espacio donde se normaliza la vigilancia, el silenciamiento y la exclusión, y cómo esos mecanismos terminan por alojarse en el cuerpo, pero es también el cuerpo, el lugar donde se desatan diversas estrategias de resistencia que transforman las fuerzas opresivas. La opresión no solo es el punto de partida que permite entender su contexto, sino también el motor que impulsa sus resistencias y la generación de pedagogías transgresoras.

Desde una perspectiva antropológica y feminista, el cuerpo no es una entidad biológica neutra, sino una construcción social, histórica y política. Para Mary Douglas (1996), el cuerpo es una superficie simbólica que refleja y organiza las estructuras sociales: en él se inscriben las normas, los miedos y los límites de lo aceptable. Por su parte, Thomas Csordas (1990) plantea que el cuerpo no solo es afectado por la cultura, sino que es su lugar de emergencia: *la encarnación no es una metáfora, sino una condición existencial*, en la que la experiencia se convierte en percepción y acción.

Siguiendo a Sara Ahmed (2015), los afectos no son respuestas personales, sino tecnologías de regulación social: nos alinean o nos desvían, nos permiten pertenecer o nos expulsan. El miedo, la tristeza, la vergüenza, la culpa, la ansiedad o el agotamiento que viven las maestras lesbianas no son solo emociones: son productos sociales generados por un entorno que no las reconoce, que las interroga, que las silencia. En este sentido, las maestras no solo padecen la violencia, sino que la viven corporalmente.

No se trata de síntomas individuales, sino de efectos políticos. Sobre los cuerpos habitan los efectos de los sistemas de opresión, pero también en ellos radica la energía vital para emanciparse, la energía de la rebeldía, la transgresión, las resistencias. Como señala María Lugones (2008), desde los cuerpos marcados por la opresión —racial, sexual, colonial— pueden emerger prácticas de ruptura. Así, las docentes lesbianas, desde sus cuerpos y vivencias, no solo sufren el peso de la norma: también la cuestionan, la desobedecen, la desbordan y abren posibilidades.

Las narraciones de las docentes evidencian cómo la opresión se manifiesta de manera multidimensional, afectando su manera de pensar, de sentir, de actuar y de habitar la escuela. No deben leerse como una patología individual, sino como la expresión encarnada de un orden normativo que castiga toda desviación de la norma heterosexual.

Es preciso hacer una lectura en clave política, para entender cómo se legitiman opresiones en nombre del deber ser y lo políticamente correcto en los espacios escolares y cómo los mecanismos de dominación, control, supresión y regulación se asientan, se encarnan en la corporalidad de las docentes y tienen implicaciones en:

a) Los pensamientos:

La opresión se encarna de manera profunda en los procesos de pensamiento, genera dudas, contradicciones internas y una vigilancia constante sobre lo que se siente o se desea. Para las docentes, estas presiones se traducen en un diálogo interno marcado por el miedo, la culpa o el intento de corrección de su identidad.

Los pensamientos no son libres: están condicionados por las normas sociales que regulan lo aceptable y lo deseable, y terminan por instalar una lógica de autocensura. El control no siempre viene de afuera; muchas veces se vuelve interno, silencioso. Las siguientes narraciones evidencian cómo esa opresión se aloja en la mente, configurando una forma de pensar que cuestiona y reprime los propios sentires.

“Yo pensaba que sentir eso no estaba bien, quería dar vuelta atrás y hacer como si nada hubiera pasado. Llegaron al punto de hacerme dudar de mí misma. Pensaba si realmente lo que estaban diciendo era cierto, si yo de verdad le tenía coraje porque era hombre” (E2).

“Me cuidaba hasta de cómo me reía o qué palabras usaba en la sala de maestros. Si me escuchaban demasiado afectuosa con una compañera, pensaba que ya iban a empezar los comentarios. Entonces yo misma me decía: mejor cállate, no lo hagas, no te expongas” (E4).

b) Los estados de ánimo:

Los estados de ánimo son otra vía por la que se encarna la opresión. Lejos de ser emociones aisladas, la tristeza, el miedo o la angustia son respuestas legítimas ante un entorno hostil que

vigila y sanciona lo que no encaja con la norma. En contextos donde se reprime la expresión de las identidades disidentes, el cuerpo emocional se vuelve territorio de tensión permanente. Las docentes lesbianas mencionan sentirse en constante riesgo, hipervigiladas, al punto de que cualquier gesto puede ser interpretado como una “señal”. Esta carga afectiva no solo debilita el bienestar, sino que moldea la forma de habitar el aula y la relación con las y los otros.

“Me sentía triste, asustada, con la incertidumbre de que cualquier cosa que hiciera o dijera podía darles pistas de mi orientación sexual” (E3).

c) La identidad personal y social:

Algunas de las docentes han desarrollado una visión negativa de sí mismas basada en los estigmas y discriminaciones que enfrentan, lo que ha afectado su confianza y bienestar. La opresión las ha llevado a adoptar una identidad fragmentada, sienten que deben ocultar o negar partes de sí mismas para encajar o evitar la discriminación, lo que en algunos casos ha derivado en conflictos internos y la sensación de no ser auténticas:

“Con todos esos cambios que hice a mi imagen sentía que perdía mi identidad” (E2).

d) La salud física y emocional:

La opresión genera ansiedad constante debido a la preocupación por la seguridad personal, la estabilidad y el futuro. El miedo a la discriminación, la violencia o la exclusión mantiene a las docentes en un estado de alerta y ansiedad.

La presión y la discriminación continuas pueden contribuir a la depresión. Se observa en la falta de interés que mencionan, fatiga y sentimientos de desesperanza.

La percepción de que la opresión es inescapable puede llevar a sentimientos de desesperación. La falta de perspectivas de mejora puede hacer que se sientan atrapadas y sin salida.

“Todos los comentarios, todas las acciones, me empezaron a hacer chiquita, chiquita, chiquita. Yo aparentaba estar muy tranquila en el colegio, pero llegaba a mi casa y no tenía hambre, me pasaba las noches sin dormir, preguntándome ¿qué había de malo ahora?

Físicamente me sentía muy cansada. Era horrible tener que despertarme y decir: tengo que ir a trabajar otra vez, después de no haber dormido porque me pasé toda la noche

pensando en eso. Llegaba al colegio, cruzaba la puerta y me dolía la cabeza horrible. Todo el día con un dolor de cabeza espantoso, tensión. Empecé a fumar un montón, porque así se me calmaba la ansiedad. Emocionalmente, pues no me sentía bien. Yo sentía que esa era una cárcel” (E2).

e) Las decisiones:

Las limitaciones impuestas por la opresión afectan las decisiones de las docentes sobre educación, empleo, carrera. Se ven obligadas a elegir entre opciones menos satisfactorias debido a la falta de oportunidades o a la discriminación que han experimentado en sus lugares de trabajo. Desarrollan estrategias de adaptación como la conformidad con expectativas externas, la elección de caminos menos arriesgados o la búsqueda de espacios donde se sientan seguras y aceptadas, aunque eso cambie sus proyectos de vida:

“La carrera de pedagogía la dejé cuando ya iba a terminar por haberme casado, pero creo que ya no la voy a retomar, quedé traumada. Que me mantuvieran encerrada, que me alejaran de los niños, eso cambió el rumbo de las cosas, de mi vida, yo ya no quiero ser maestra” (E2).

f) La internalización de estereotipos y prejuicios:

La internalización de prejuicios y estereotipos cumple la función social de hacer que las percepciones, los pensamientos y las acciones de las personas se apeguen a los valores dominantes. Cuando están expuestas continuamente a mensajes negativos sobre su identidad, pueden internalizar estos prejuicios y creerlos. La opresión se internaliza, se encarna debido a las actitudes discriminatorias que han absorbido de la sociedad:

“Yo pensaba que no estaba bien, que sentir eso no estaba bien. Quería dar vuelta atrás y hacer como si nada hubiera pasado” (E2).

“Me siento reprimida, el principal motivo creo que son mis propios prejuicios” (E1).

g) La resistencia:

La opresión genera conciencia de la injusticia en las personas oprimidas. Cuando experimentan o presencian la discriminación, la desigualdad y el abuso, se vuelven más conscientes de las injusticias sistémicas, lo que puede motivarlas a resistir y luchar por el cambio.

“Ya estaba destruida. Cuando salí de ahí volví a sentir esa emoción que sentí cuando llegué aquí al Estado de México, después de haberme librado de esa relación tan tóxica que tenía en mi matrimonio. Cuando dejé el colegio me volví a sentir en paz y pensé: ¡Ya basta! Basta de permitir que las personas pasen por encima de mí, porque me quedo callada. Volví a sentir la libertad” (E2).

“Mi lesbiandad me ha hecho voltear hacia otros lados, atender otras necesidades, volverme más empática y ayudar más [...] Me siento con la necesidad y la obligación de ayudar a las demás personas para que no se sientan vulneradas, para que no se sientan en desventaja o para que su vida sea más fácil dentro de la escuela” (E1).

“Pienso que toda la rabia que tengo ahí guardada de todo lo que me pasó y no pude defenderme ahora la uso para defenderme a mí, pero también para defender a mis alumnas” (E3).

Para comprender la opresión encarnada, es preciso considerar la subjetividad de las experiencias de las docentes, reconociendo su variabilidad, e implica escudriñar en las estructuras y sistemas sociales que perpetúan estas experiencias. El cuerpo es, en esta tesis, territorio de dolor, pero también de potencia. Lugar donde la opresión se imprime, pero también desde donde se abre la posibilidad de resistir, desobedecer y transformar.

2.5 Configuración del sistema opresor

Las formas de opresión analizadas no actúan de manera aislada: forman parte de un sistema estructural que se sostiene en prácticas, normas y expectativas heteropatriarcales. En la escuela, ese sistema opera mediante dispositivos que regulan, ordenan, vigilan, corrigen y castigan identidades, vínculos y prácticas que desbordan la norma heterosexual.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza sus rasgos principales en el contexto escolar, anclado en los ejemplos trabajados en este capítulo.

Cuadro 4. Características del sistema opresor en la escuela hacia docentes lesbianas de educación básica

Eje del sistema	Manifestaciones en la escuela
Heterosexualidad como norma	Alineación sexo–género–deseo como norma de inteligibilidad; presunción de heterosexualidad en relaciones, formularios y trato cotidiano; preguntas que vigilan roles.
(In)visibilidad, silenciamiento, autocensura	Imposición de límites sobre lo que puede ser dicho o mostrado en el espacio educativo, las docentes administran su visibilidad (eufemismos, omisiones, codificación de la pareja) para mitigar sanción Se privilegia la afectividad heterosexual como presentable; evitan muestras de afecto y referencias a su vida familiar para esquivar sanciones.
Vigilancia y disciplinamiento	Control formal e informal sobre la imagen, el cuerpo y la vida privada; rumores, llamados a “cuidar la forma”, correcciones encubiertas que buscan reencauzar a la norma.
Mandato de feminidad / sanción por no conformidad con las normas de género	Se penaliza cualquier desajuste con el ideal de feminidad escolar (vestimenta, peinado, gestos, tono de voz). La sanción aparece como: burlas/etiquetas (“machorra”, “manflora”); recomendaciones a “cuidar la imagen” o “feminizarse”. En casos límite, se sexualiza o desautoriza a la docente (“te falta ‘aquello’...”).
Ideal de la “buena maestra”	Se espera que sea heterosexual, maternal, obediente, “neutral” políticamente y asexual; quien desborda ese molde recibe desconfianza o sanción.
Currículum y vida escolar	Reproducción de roles y valores tradicionales sobre familia, género y sexualidad; lenguaje institucional (“padre/madre”) que borra otras configuraciones familiares. En libros, clases y rutinas escolares se refuerza lo heterosexual. Ausencia de autoras/personajes lesbianas en literatura; reglas de “muestras de afecto” aplicadas con más severidad a parejas del mismo sexo; chistes o comentarios que marcan la diferencia y generan autocuidado constante
Familia tradicional y maternidad como medida	Se duda de que una lesbiana “sea buen ejemplo” o “pueda formar familia”; se desautorizan maternidades lésbicas y familias lesbomaternales.
Represalias laborales y precarización	Amenaza (explícita o latente) de despido, reasignaciones punitivas, negación de apoyo; miedo como dispositivo preventivo que organiza silencios y autocuidado en el trabajo.

Imbricación de violencias	Articulación por género, sexualidad, clase, raza y moral religiosa/familiar; los ejes no actúan aislados, sino entrelazados en la experiencia escolar.
----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir del *Capítulo 2* (argumento y ejemplos) y referentes trabajados en la tesis (Butler, Warner, Wittig, Rich, val flores, entre otrxs).

El cuadro no reexplica el marco teórico: aterriza lo trabajado en el capítulo y orienta la lectura de ejemplos. Una misma situación como evitar nombrar a la esposa combina heterosexualidad como norma + (in)visibilidad + vigilancia; aislar a una docente de un grupo tras “cuidar la forma” cruza el ideal de buena maestra + mandato de feminidad + represalia laboral.

Como ha señalado Michel Foucault (1978), el poder se ejerce en red, circula y se reproduce en las instituciones, los discursos y las prácticas cotidianas. En el ámbito escolar, este poder se manifiesta a través del currículum (oculto y explícito), las jerarquías institucionales, los discursos pedagógicos dominantes y las normas implícitas que rigen las relaciones entre docentes, estudiantes y familias. Estos elementos no solo transmiten un ideal educativo, sino que reproducen un modelo de persona docente heterosexual, despolitizada y funcional al orden establecido.

A ello se suma lo que Adrienne Rich (1980) conceptualizó como “heterosexualidad obligatoria”, un régimen que impone la heterosexualidad como norma incuestionable y configura la exclusión sistemática de otras formas de deseo, afectividad e identidad. En conjunto, este entramado desalienta la expresión de los afectos lésbicos, normaliza correcciones y naturaliza diferencias de trato.

Reconocer esta estructura sistémica no implica reducir la opresión a un solo eje, sino comprender su carácter imbricado y su operación múltiple. Desde la noción de *imbricación* — tal como ha sido desarrollada por autoras decoloniales y lesbofeministas como Yuderkis Espinosa Miñoso (2014) y María Lugones (2008)—, las relaciones de poder no se limitan a “cruzarse” en determinados puntos, sino que se constituyen mutuamente y actúan de forma inseparable. Género, sexualidad, clase y raza no son dimensiones independientes que se suman, sino entramados históricos y políticos que configuran modos particulares de exclusión. En este sentido, lo que enfrentan las docentes lesbianas en las escuelas es la expresión localizada de un

sistema más amplio que, desde su raíz colonial, patriarcal y heterosexual, actúa de manera simultánea sobre sus cuerpos, identidades y saberes.

Las formas de opresión que enfrentan las docentes lesbianas en el ámbito educativo revelan las múltiples capas de discriminación y control que se ejercen sobre sus cuerpos, identidades y prácticas pedagógicas. A través de mecanismos institucionales, sociales y culturales, se ven sometidas a un constante escrutinio que busca silenciarlas y ajustarlas a la normatividad heterosexual. Estas opresiones no solo limitan su expresión personal, también condicionan su participación plena y auténtica en la vida escolar.

Sin embargo, aunque estas estructuras parecen inamovibles, las docentes lesbianas no permanecen pasivas ante tales condiciones. En sus experiencias y narrativas, se entrelazan diversas formas de resistencia, que no siempre son evidentes, pero que desafían de manera sutil y cotidiana las lógicas de control. No son acciones abiertas o colectivas, abarcan una serie de estrategias individuales y comunitarias que buscan subvertir, negociar y resignificar las normas impuestas.

Así, mientras las opresiones configuran los espacios educativos, las resistencias generan fisuras. Es en esas grietas donde emergen las voces y acciones de las maestras como agentes de cambio, enfrentando las dinámicas de poder desde su lugar en las aulas. El siguiente capítulo aborda esas resistencias: cómo se construyen, qué efectos producen y de qué modos transforman prácticas y sentidos dentro de las aulas.

Capítulo 3. La irreverencia de resistir

*Dando ejemplos de libertad femenina,
mujeres que han realizado sus deseos,
y así permiten pensarlos también a las alumnas;
saber que hay mujeres que se han autorizado,
es un poco autorizarse a sí mismas,
porque hay otras que lo han hecho antes.*

María Cobeta García y
Marta Holgueras Pecharromán

En los contextos escolares de educación básica, las normas heteropatriarcales predominan en la configuración de las relaciones interpersonales, las dinámicas de poder y las prácticas pedagógicas. Para las docentes lesbianas, estas normas representan un desafío cotidiano, pero también, abren la posibilidad a que el espacio escolar se convierta en un lugar de lucha y resistencia.

El objetivo del presente capítulo es explorar las múltiples formas en que las maestras lesbianas resisten frente a las estructuras que intentan forzarlas a conformarse con un ideal normativo que niega u oculta su identidad. El centro de análisis son sus experiencias, a través de sus narrativas, se muestran las maneras en las que se enfrentan a la opresión en todas sus formas y los dignos esfuerzos que protagonizan por su liberación.

Sus relatos invitan a reflexionar sobre la violencia, los fenómenos que reproducen la desigualdad de género y ponen al descubierto el vínculo entre poder y resistencia siendo esta última, una herramienta que las mujeres han usado históricamente, para aminorar su dolor, asumir su capacidad de agencia e ir recuperando su cuerpo que ha sido un territorio en disputa. Cabe aclarar que, no se parte de una visión romántica o idealizada sobre las resistencias, se mantiene como enfoque central, la importancia de entender las dinámicas de poder.

La perspectiva desde la que se analizan los conceptos y se aplican a las experiencias cotidianas de las maestras es feminista, con un enfoque central en el feminismo lésbico y la recuperación de algunos aportes del lesbofeminismo. Esta postura parte de la convicción de que donde hay violencia y opresión, también existen formas de emancipación. Localizar, comprender y analizar las resistencias exige primero hablar de poder, pues es a partir de su lógica y sus

relaciones que las mujeres lesbianas despliegan estrategias para desafiar y transformar el orden heteronormativo en la escuela.

Para Foucault (1978), el poder no es algo que se posee, sino que se ejerce; no está centralizado, es difuso; no es sólo represivo, también produce nuevas formas de deseo, objetos, relaciones y discursos. No puede ser entendido meramente como un modelo de dominación, como algo que tienen y usan ciertos individuos sobre los otros, con una única intención, estructura o ubicación.

En una de sus frases más conocidas: “donde hay poder, hay resistencia” (Foucault, 1978, p. 95) Foucault afirma que la resistencia es una característica permanente de la vida social, es inherente a esta. Poder y resistencia están íntimamente relacionados y son fenómenos que las y los sujetos ejercen de forma simultánea, lo que permite pensarlos no solo como mecanismos relacionales, sino como juegos antagónicos. Una relación dinámica y conflictiva. El poder intenta imponer ciertas normas y control, mientras que la resistencia responde a esas imposiciones, tratando de limitarlo, desestabilizarlo o subvertirlo. Este "juego" es continuo, mutuo, y no implica un resultado definitivo, sino una lucha constante.

Desde una mirada histórica y sociológica, James Scott (1985, 1990) analiza de manera más detallada, las formas de resistencia, pero comparte con Foucault ciertos enfoques. Ambos coinciden en que la resistencia no se limita a los movimientos sociales, las acciones colectivas o los grandes actos de participación política. Su interés se centra en cómo el poder se ejerce y cómo las personas resisten a él.

Si bien tanto Foucault como Scott abordan el poder y la resistencia, lo hacen desde perspectivas divergentes. Foucault se concentra en cómo el poder opera a través de dispositivos institucionales, discursos y tecnologías de gobierno que configuran subjetividades. En cambio, James C. Scott se enfoca en los modos de resistencia cotidiana que ejercen las personas subordinadas, lo que denomina *infrapolítica*: acciones sutiles, dispersas y a menudo invisibles que no buscan una confrontación directa, pero que minan la dominación desde abajo. Así, mientras Foucault analiza las estructuras que hacen posible el ejercicio del poder, Scott atiende a las prácticas con las que quienes lo padecen, lo enfrentan sin recurrir a la visibilidad ni a la protesta abierta.

En este capítulo, se retoman los conceptos de *infrapolítica* y *resistencias cotidianas* de James C. Scott para relacionarlos con la situación que viven las docentes lesbianas en escuelas de educación básica y entender cómo desde las formas de opresión que produce la normalidad heterosexual se pueden construir modos de resistencia.

La resistencia no siempre se manifiesta en actos abiertos o de confrontación; en muchas ocasiones, sus formas son sutiles, cotidianas, creativas, estratégicas y profundamente personales. Desde la subversión de las expectativas de género y sexualidad, hasta la creación de redes de apoyo entre colegas o la afirmación de su identidad en espacios que intentan silenciarlas, las docentes lesbianas han encontrado maneras de desafiar el *statu quo*.

3.1 De las resistencias colectivas a las resistencias cotidianas

Las resistencias colectivas y las resistencias cotidianas son dos formas distintas de enfrentarse al poder y la opresión, explicar sus características y diferencias, es fundamental para contextualizar el tipo de resistencias que se analizarán a lo largo del capítulo y argumentar por qué las resistencias cotidianas son más relevantes en el contexto específico donde se desenvuelven las docentes lesbianas.

El concepto de resistencia se utiliza para describir una amplia variedad de acciones y comportamientos. Desde la academia, el término se ha utilizado para analizar revoluciones y movimientos sociales, pero también, para estudiar ciertas conductas como: modos de vestir, de hablar, de peinarse como formas de resistencia cultural (Larracoechea & Portocarrero, 2016, p. 20).

La resistencia más evidente, la observamos en los movimientos sociales, a través de acciones colectivas que congregan a un considerable número de personas, pero también, aunque menos localizable, está presente en acciones individuales mediante comportamientos simbólicos. Las resistencias son diversas tanto en su forma de expresión (material-simbólica, individual-colectiva), como en su alcance (local-regional-global), su meta (dirigidas a individuos, grupos y organizaciones, o instituciones y estructuras sociales) y en el objetivo que persiguen (Hollander & Einwohner, 2004, p. 536).

Las formas colectivas de resistencia son visibles, organizadas y llevadas a cabo en grupo para lograr cambios estructurales. Suelen manifestarse en movimientos sociales, sindicatos, huelgas

o protestas masivas. Buscan desafiar el poder y son un motor para el cambio social a gran escala (Marx & Engels, 1848; Gramsci, 1947).

Si las trasladamos al ámbito educativo, las resistencias colectivas, se manifiestan a través de huelgas docentes, movimientos sindicales o demandas públicas por derechos laborales y cambios en las políticas educativas.

Las resistencias cotidianas, en cambio, son más sutiles, encubiertas y suelen ser individualizadas. No buscan confrontar abiertamente el poder, sino subvertirlo en pequeños actos diarios que permiten a las personas mantener su autonomía y dignidad bajo condiciones de opresión. Estas resistencias operan de manera oculta y son cruciales en contextos donde la resistencia abierta no es viable (Scott, 1985).

La noción de lo cotidiano y sutil es justamente lo que permite llevar la propuesta de Scott hacia otros escenarios más allá de las luchas campesinas. Desde esta comprensión de las resistencias como cotidianas se puede pensar en múltiples espacios y contextos de la vida social, como el escolar, donde la resistencia encubierta y no declarada es una opción viable.

En los espacios educativos resistir abierta y declaradamente en escasas ocasiones constituye una alternativa posible; pero pensar que la vida laboral de las docentes lesbianas está sumida en la pasividad, la aceptación y la obediencia supone dejar al margen algunos comportamientos que, aunque no tan evidentes, podrían catalogarse como formas de resistencia.

Explicar esta diferencia permite justificar por qué la tesis se centra en las resistencias cotidianas en lugar de las colectivas. En entornos como la educación básica, donde las docentes lesbianas se enfrentan a una doble opresión (por su orientación sexual y su condición de mujeres), la resistencia abierta y colectiva puede ser arriesgada o inviable. Las resistencias cotidianas, por lo tanto, son las que predominan.

3.2 Resistencias cotidianas. De James Scott al feminismo lésbico

Como se menciona líneas arriba, el concepto de *resistencias cotidianas* se atribuye a James C. Scott. Aunque el término fue introducido en su libro *Armas de los débiles: Las formas cotidianas de resistencia campesina* (1985) su obra *Los dominados y el arte de la resistencia* (1990) es la referencia más destacada y una de las primeras en desarrollar de manera sistemática

la idea de que las personas subordinadas, utilizan tácticas sutiles y no confrontacionales para resistir la dominación.

Scott observa y analiza la resistencia en comportamientos diarios que operan de manera encubierta y las personas utilizan en contextos opresivos. Estas formas son menos visibles que las rebeliones o protestas abiertas, aunque no siempre logran cambios inmediatos o grandes transformaciones políticas, son una parte importante del proceso, mediante el cual, las y los oprimidos, llevan a cabo acciones que implican ruptura, elaboran estrategias que si bien, no eliminan por completo la opresión, sí buscan quitar algunas ataduras, son formas de resistir a la opresión sin ahogarse y son fundamentales para su supervivencia y autoafirmación.

Estas técnicas de resistencia a menudo no son identificadas por quienes oprimen y eso ayuda a proteger a las y los oprimidos de la represión. Siguiendo a Scott, se utilizan formas de resistencia encubierta cuando el costo de desobedecer públicamente es muy alto.

María Luisa Tarrés (2001) destaca que: “la resistencia en el sentido de Scott, no se limita a la obtención de recursos materiales o políticos. Es una lucha en la que se disputan los significados en el campo de la cultura” (p. 858). Estas formas de resistencia se pueden encontrar en el lenguaje, en ciertos rituales, en el humor, la sátira, la desobediencia silenciosa, los rumores, la disimulación, pequeños actos de sabotaje o el incumplimiento selectivo de normas y reglas. Esta es la *infrapolítica* (Scott, 1990), acciones que no son abiertamente visibles, pero que desafían las estructuras de poder, que, a diferencia del accionar de los movimientos sociales, evitan la confrontación directa y toman formas encubiertas.

Si el sufijo *infra* significa inferior o debajo, la *infrapolítica* induce a pensar que hay un mundo, que corre por debajo de las formas políticas tradicionales. Scott la llama “el arte de la política encubierta y apunta a la habilidad de los oprimidos para crear su propia voz bajo condiciones de dominación” (Tarrés, 2001, p. 859).

Se trata de “una política de disimulo y anonimidad que tiene lugar a la vista pública pero que está diseñada para tener un doble significado o para proteger la identidad de los actores” (Scott, 1990, p.18-19). La *infrapolítica* cuestiona la legitimidad del poder, incluye todas las formas de resistencia que ocurren por “debajo del radar”, abarca las resistencias cotidianas, que incluyen formas de discurso, comportamientos y estrategias que desafían al poder de manera indirecta

como la creación de redes de apoyo clandestinas, la reconfiguración de símbolos o discursos dominantes para subvertir su significado, o la expresión de críticas al poder en espacios seguros y ocultos (Scott, 1990). Aunque estas formas de resistencia no buscan derrocar directamente a las estructuras de poder, sí debilitan su legitimidad y demuestran que no todas las personas aceptan los sistemas opresores de manera pasiva.

En resumen, las resistencias cotidianas son un componente clave de la infrapolítica, aunque esta última es un concepto más amplio, que incluye una variedad de formas de resistencia no visibles o reconocidas como políticas. Ambas son estrategias empleadas por las y los dominados para desafiar al poder, pero la infrapolítica abarca tanto las acciones concretas como las tácticas más simbólicas y discursivas que operan fuera de la vista directa de las y los opresores.

Desde el feminismo, muchas autoras han retomado, adaptado y ampliado el concepto de resistencias cotidianas para incluir las formas en que las mujeres no solo resisten la opresión económica o de clase —como en el caso de los campesinos estudiados por Scott (1985, 1990)— sino también aquellas que emergen de las desigualdades de género, sexualidad, raza y otras formas de identidad.

Aunque el marco principal de esta tesis es el feminismo lésbico, en este apartado se recuperan aportes de otros feminismos críticos que permiten ampliar la comprensión de las resistencias cotidianas, mostrando cómo la experiencia lesbiana se construye en tensión no solo con el patriarcado, sino también con otras estructuras de opresión.

En el feminismo interseccional, autoras como Kimberlé Crenshaw (1989), bell hooks (1981, 1984) y Angela Davis (1981, 1998) han evidenciado cómo las mujeres negras enfrentan sistemas entrelazados de opresión —racismo, sexismo, clasismo y lesbofobia—, planteando que sus formas de resistencia están profundamente marcadas por estas condiciones estructurales.

Esta perspectiva ha sido ampliada por pensadoras chicanas, afrocaribeñas y latinoamericanas como Gloria Anzaldúa (1987), Chela Sandoval (1991), María Lugones (2008), Yuderkys Espinosa Miñoso (2008), Rita Segato (2013) y Mara Viveros Vigoya (2016), quienes han centrado su mirada en las experiencias de mujeres indígenas, mestizas, racializadas y disidentes sexuales en contextos atravesados por la colonialidad y complejizan el análisis de la

interseccionalidad al evidenciar cómo el género, la raza, la sexualidad, la clase y la geopolítica se entrecruzan en modos particulares de opresión y resistencia.

Desde esta perspectiva, las formas de resistencia cotidiana de una mujer lesbiana mestiza no pueden comprenderse al margen de los sistemas coloniales, racistas y patriarcales que organizan la vida social y escolar en América Latina.

El feminismo interseccional ha expandido el concepto de resistencias cotidianas para incluir no solo actos de resistencia directa, sino también estrategias de supervivencia y autoafirmación que desafían las normas sociales opresivas. Esto incluye el trabajo emocional, la creación de redes de apoyo, y la resistencia a través de la cultura y la identidad.

El *black feminism* (feminismo negro) ha sido fundamental en el estudio de las resistencias cotidianas, al destacar cómo las mujeres negras, enfrentan múltiples sistemas de opresión y desarrollan formas de resistencia a menudo invisibilizadas por las narrativas dominantes.

Destacan autoras como Audre Lorde (1984), que explora cómo la diferencia, puede ser una fuente de poder y resistencia. Su concepto de "usar la rabia" como una herramienta constructiva de resistencia es un ejemplo de cómo las emociones pueden ser canalizadas en formas de resistencia cotidiana; Cheryl Clarke (1988), ofrece un nuevo significado de la descolonización de los cuerpos y la sexualidad de las mujeres, proponiendo la lesbiandad como un acto de resistencia y Patricia Hill Collins introduce el concepto de "sabiduría cotidiana" (1990) como una forma en que las mujeres negras resisten las opresiones a través de prácticas diarias, conocimiento, y redes de apoyo comunitario.

Las resistencias cotidianas de las mujeres negras no solo desafían el racismo, el sexismo y la clase, también afirman su identidad y dignidad en contextos de marginalización. Por ejemplo, las mujeres negras pueden resistir las imposiciones de belleza eurocéntrica a través de la afirmación de su cabello natural o su estilo de vestimenta, encarando tanto al racismo como al sexismo.

La autoafirmación de la identidad y la narrativa propia han sido destacadas como formas de resistencia cotidiana. Las mujeres negras resisten las narrativas deshumanizadoras a través de la reafirmación de su identidad y la reclamación de su voz. Escribir y narrar las propias experiencias desde una perspectiva negra y feminista, como lo han hecho muchas autoras, es

una forma de resistencia que rechaza las narrativas opresivas impuestas por la cultura dominante.

Autoras del feminismo chicano como Cherrie Moraga (1988), Gloria Anzaldúa (1987), Chela Sandoval (2000), han mostrado cómo la preservación y creación de culturas minoritarias son formas de resistencia cotidiana que ponen en entredicho a las narrativas hegemónicas. Estas prácticas culturales incluyen el uso del lenguaje, la literatura, y las tradiciones comunitarias para resistir la asimilación y la opresión cultural.

El feminismo chicano ha subrayado cómo el uso del idioma español, el *Spanglish*, y la celebración de la cultura chicana actúan como formas de resistencia cotidiana. Prácticas que desafían la hegemonía cultural y lingüística anglosajona, afirmando la identidad chicana y rechazando la asimilación forzada, además, este feminismo, ha trabajado en la deconstrucción de los roles tradicionales de género, resistiendo las expectativas patriarcales, tanto dentro de la comunidad chicana, como en la sociedad en general.

Desde el feminismo decolonial latinoamericano, el concepto de resistencia ha estado en el centro de la discusión. En palabras de María Lugones (2011), se trata de “pensar sobre interacciones íntimas, cotidianas de resistencia a la diferencia colonial” (p. 106). Lugones se ubica explícitamente como “teórica de la resistencia” y clarifica que no concibe la resistencia como “fin o meta de la lucha política, sino más bien su comienzo, su posibilidad” (p. 109). Ochy Curiel (2007) desde la misma corriente, realiza un recuento histórico de los aportes del feminismo a la colonialidad, ubicando el concepto de resistencia en el centro de ese camino.

Un punto central en estas reflexiones es la comprensión de que el patriarcado moderno, tal como se configura actualmente en América Latina, es en realidad una imposición colonial. Desde esta mirada, el sistema de organización sociopolítica del género binario —que produce jerarquías entre lo masculino y lo femenino, y que impone la heterosexualidad como norma— fue introducido por los colonizadores europeos y no corresponde a las formas relacionales, sexuales y afectivas que existían en muchas sociedades originarias del *Abya Yala*.

Esta imposición borró, subordinó o castigó otras formas de existencia y organización, al tiempo que instituyó un régimen heterosexual y patriarcal como forma dominante de control. En este

sentido, la descolonización del cuerpo y del pensamiento que propone el feminismo decolonial implica resistir no solo al patriarcado, sino también a la matriz de poder colonial que lo sostiene.

Aunque el marco teórico principal de esta tesis es el feminismo lésbico, se recuperan estos aportes del feminismo decolonial porque permiten ampliar la comprensión de las resistencias cotidianas, mostrando cómo se entrelazan con otras formas de opresión más allá del patriarcado, incluyendo el racismo, la colonialidad del saber y la epistemología dominante. Esta mirada complejiza el análisis de las resistencias, permitiendo situarlas también como prácticas que desafían el orden colonial que subsiste en instituciones contemporáneas, como la escuela.

Desde la teoría *queer*, uno de los aportes más influyentes al concepto de resistencia proviene del trabajo de Judith Butler (1990). Aunque su propuesta no está centrada exclusivamente en las resistencias cotidianas, sí ofrece claves fundamentales para comprenderlas. Butler plantea que el género no es una identidad fija, sino un acto reiterado que produce la ilusión de un yo coherente. A esto lo llama performatividad, y se refiere a la forma en que las normas de género se encarnan a través de prácticas repetidas que, al mismo tiempo que las reafirman, también pueden subvertirlas.

Esta noción no debe confundirse con *performance*, entendida como un acto individual, voluntario o teatral. La performatividad es más bien una forma de constitución del sujeto en relación con las normas sociales. En este sentido, cuando las normas se repiten “mal” o de forma no prevista —por ejemplo, cuando una docente lesbiana habita su cuerpo o su rol sin ocultarse— puede producirse una fisura, una interrupción que abre paso a la resistencia. Estas acciones, aunque pequeñas o cotidianas, pueden tener efectos políticos importantes, porque desafían la expectativa de coherencia entre sexo, género y deseo que impone la heterosexualidad normativa.

El feminismo lésbico ha sido un espacio crucial para explorar las resistencias cotidianas en el contexto de la opresión patriarcal y heteronormativa. Critica las normas de género y sexualidad impuestas por el patriarcado, proponiendo nuevas formas de relacionarse y vivir la sexualidad que no estén definidas por la heteronormatividad. La subversión de estas normas es una forma clave de resistencia cotidiana. Vivir abiertamente como lesbiana, formar relaciones fuera del

marco heterosexual, y rechazar las expectativas de género tradicionales son actos de resistencia cotidiana que desafían al sistema heteropatriarcal.

Adrienne Rich en su ensayo *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana* (1980), introduce la idea del *continuum lésbico*. Argumenta que la heterosexualidad es un régimen impuesto, y que las relaciones entre mujeres, incluyendo las amistades y los lazos afectivos, constituyen formas de resistencia cotidiana a la heteronormatividad. Para Rich, la sola existencia y visibilidad de las lesbianas, así como la creación de redes de apoyo entre mujeres, son formas de resistencia a la opresión patriarcal. Estas prácticas cotidianas se oponen a la idea de que la heterosexualidad es la única opción natural o deseable.

Para Monique Wittig (2006), el lenguaje y las categorías de género son constructos que sostienen la opresión de las mujeres y de las lesbianas. Al rechazar y subvertir estas categorías, participan en una resistencia cotidiana a la hegemonía heterosexual. Wittig ve a las lesbianas como figuras de resistencia radical que desafían la estructura binaria de género y la heterosexualidad obligatoria, simplemente al vivir fuera de estas normas.

Margarita Pisano (1996, 2001, 2004), aborda las resistencias cotidianas desde una perspectiva crítica del patriarcado y las estructuras de poder que subyugan a las mujeres. Su trabajo se centra en cómo las mujeres, a través de actos cotidianos y prácticas de vida, resisten las imposiciones del sistema patriarcal y buscan formas de subvertirlo desde sus propias experiencias y espacios. Para Pisano, las resistencias cotidianas se manifiestan también en la creación de espacios alternativos, tanto físicos como simbólicos, donde las mujeres pueden expresarse libremente, apoyarse mutuamente y cuestionar el *status quo*. Estos espacios son fundamentales para el desarrollo de una conciencia crítica y colectiva contra las normas patriarcales.

Karina Vergara Sánchez (2013, 2022), también ha abordado, de manera implícita, temas relacionados con las resistencias cotidianas, especialmente en el contexto de cómo las mujeres sobreviven y resisten la violencia estructural en sus vidas diarias. En sus análisis, reconoce las formas en que las mujeres, particularmente en contextos de alta violencia y opresión, encuentran maneras de resistir, ya sea a través de la organización comunitaria, la denuncia pública, o incluso en sus prácticas diarias de sobrevivencia y cuidado. Estas formas de resistencia pueden no siempre ser reconocidas como tales, pero son fundamentales para entender cómo las mujeres enfrentan las estructuras de poder que buscan oprimirlas. Aunque

no siempre utiliza el término "resistencias cotidianas", su análisis aborda claramente cómo estas acciones forman parte de una resistencia más amplia frente a la violencia estructural y sistémica.

val flores (2013, 2016, 2017) centra su trabajo en la intersección de la educación, la sexualidad y la resistencia, explorando cómo las identidades sexuales y de género disidentes se enfrentan y resisten a las normativas heteropatriarcales en contextos educativos.

Como se puede observar, los aportes desde diferentes perspectivas de la teoría feminista al análisis y comprensión del concepto de resistencias cotidianas han sido múltiples y variados:

- Agregan una perspectiva de género al concepto, argumentando que las mujeres, debido a su posición dentro de las estructuras patriarcales, desarrollan formas específicas de resistencia que no son necesariamente visibles o reconocidas como tales. Estas formas de resistencia incluyen la negociación de roles de género, la manipulación de expectativas sociales, y el uso estratégico del silencio o de la conformidad aparente.
- Introducen el análisis interseccional, que considera cómo diferentes ejes de opresión—género, clase, raza, y sexualidad—interactúan y configuran las formas de resistencia.
- Destacan cómo la resistencia también se manifiesta en las emociones y en la construcción de subjetividades. Por ejemplo, la resistencia puede expresarse en la creación de espacios emocionales seguros, el apoyo entre mujeres y la construcción de identidades que desafían las normas patriarcales y heteronormativas.
- Integran la visión del cuidado y la solidaridad como formas de resistencia. Las mujeres a menudo resisten las estructuras opresivas mediante la creación de redes de apoyo y la solidaridad en espacios que pueden parecer apolíticos.

Al integrar los aportes de la teoría feminista al concepto de resistencias cotidianas, se cuenta con un marco de análisis más robusto para entender las estrategias sutiles y diversas que las docentes lesbianas emplean en su vida diaria. Este enfoque no solo visibiliza las formas de resistencia que a menudo pasan desapercibidas, porque ocurren al nivel de la infrapolítica, sino que también, resalta la complejidad de las experiencias de estas mujeres en el contexto educativo, permitiendo un análisis más profundo y matizado de su resistencia.

3.3 Las resistencias cotidianas de las docentes lesbianas

En los apartados anteriores se profundizó en el concepto de resistencias cotidianas, sus diferencias con respecto a las colectivas y los aportes específicos desde diversas vertientes del feminismo. Se destacó, además, la relevancia de las narrativas docentes como vehículo fundamental para visibilizar estas resistencias desde experiencias personales y concretas.

La heteronormatividad y el régimen heterosexual operan diariamente en la escuela mediante el lenguaje, la organización, la pedagogía y las estructuras institucionales. Frente a estas manifestaciones, las docentes desarrollan acciones igualmente cotidianas que disputan y desestabilizan estas estructuras opresivas. De esta manera, la resistencia cotidiana no solo funciona como mecanismo de defensa frente a la opresión, además genera posibilidades para interrumpir y transformar el entorno escolar.

Debido a que la heteronormatividad suele ser sutil y naturalizada en la cotidianidad escolar, la movilización abierta o colectiva se vuelve especialmente difícil. Por ello, las resistencias que ejercen las docentes también adoptan formas discretas y estratégicas, adaptadas cuidadosamente a las dinámicas de poder que operan en la escuela. Aunque estas acciones puedan parecer mínimas o pasar inadvertidas, su impacto es significativo, en tanto generan efectos acumulativos en la cultura escolar, abriendo espacios de cuestionamiento y resignificación.

Los relatos de las docentes permiten identificar cómo estas resistencias cotidianas, mediante actos aparentemente ordinarios, logran desafiar normas restrictivas, proteger su identidad y promover espacios de agencia y autonomía. A partir de estas experiencias personales, es posible comprender cómo las maestras negocian y cuestionan las estructuras de poder, generando pequeños pero importantes desplazamientos en un entorno que frecuentemente ignora o margina sus vivencias.

Las resistencias cotidianas constituyen una práctica profundamente situada y estratégica que refleja no solo la capacidad de supervivencia frente a contextos hostiles, sino también el potencial para generar transformaciones graduales y significativas desde lo cotidiano.

Cabe señalar que el simple hecho de haber participado en esta investigación, compartiendo sus experiencias y poniéndolas en palabras, constituye ya una forma de resistencia. En un contexto

donde predomina el silencio impuesto, narrar lo vivido se convierte en un gesto que disputa ese orden, al tiempo que produce memoria y legitima su voz.

Las formas de resistencia ejercidas por las docentes lesbianas de educación básica se agrupan en cinco categorías: estratégicas, discursivas, simbólicas, pedagógicas y relacionales. Esta organización responde a la necesidad de comprender cómo las resistencias se manifiestan en diferentes dimensiones de su labor y vida diaria. Al estructurarlas de este modo, se busca abarcar, tanto los actos concretos en el aula, como los discursos y estrategias más sutiles que ponen en jaque al sistema opresor sin necesariamente recurrir a actos abiertos o resistencias colectivas.

La elección se basa en dos factores clave: primero, las diferentes esferas en las que las docentes experimentan la opresión (tanto institucional, como social), y segundo, los distintos niveles de visibilidad e impacto que sus resistencias pueden tener, desde el plano simbólico, hasta el pedagógico.

3.3.1 Estratégicas

Son acciones que implican la gestión cuidadosa de la identidad en función de las dinámicas de poder. Las docentes ocultan intencionalmente su orientación sexual o adaptan su comportamiento para evitar conflictos o sanciones en el entorno escolar.

La invisibilización voluntaria es una estrategia que se basa en el contexto y la percepción de riesgos. Las maestras evitan exponerse para habitar el espacio escolar con relativa seguridad. Mantienen un perfil bajo de su orientación sexual para evitar conflictos y en ocasiones logran pequeños avances dentro del sistema.

3.1.1.1 Enclosetamiento

La expresión *salir del clóset* se refiere a la decisión de hacer pública una identidad sexual u orientación que se ha mantenido en secreto por presiones sociales o miedo a la discriminación (Herdt, 1992, p. 29). Históricamente, el clóset ha sido un espacio simbólico clave para comprender las dinámicas de visibilidad e invisibilidad en la vida de las personas no heterosexuales. En contextos como el educativo, donde las normas y expectativas sociales restringen la diversidad sexual, las docentes lesbianas enfrentan múltiples dilemas sobre su visibilidad:

“Me mantengo en el clóset o estoy saliendo en todo momento. Siempre hay que salir con personas nuevas que conoces, con familiares que no tienes mucho contacto y de repente vuelves a ver, con los vecinos, etc. O hay veces en que, decido no decirlo, porque no es algo que tenga que hablar” (E1).

En su libro *Epistemología del closet* (1998), Eve Sedwick argumenta que estar en el clóset no es simplemente una posición de ocultación, sino una estrategia activa que implica tomar decisiones sobre cuándo, cómo, dónde y con quién revelar la orientación sexual. Estar en el closet o salir de él, son tácticas deliberadas que implican poder y control, pero también supervivencia:

“Ocultar mi orientación sexual en mi trabajo, me genera seguridad, además no creo que sea algo que la gente con la que trabajo deba considerar o tomar en cuenta. Para mí, no decirlo me mantiene en un estado de confort, me genera seguridad mantener mi vida privada” (E1).

Desde el feminismo lésbico, Adrienne Rich (1980), describe cómo las lesbianas transitan en un mundo dominado por la heterosexualidad compulsiva donde a menudo se ven forzadas a gestionar su visibilidad y ocultamiento como una forma de mantenerse en entornos hostiles.

A partir de estas ideas, se conceptualiza el *enclosetamiento* como una forma de resistencia estratégica en la que las lesbianas, y particularmente, las docentes lesbianas, manejan de manera cuidadosa y deliberada su visibilidad para protegerse de la discriminación, la violencia o el estigma:

“He tenido que guardarme un poco, guardar un poco mi identidad con la intención, también de tratar de protegerme” (E3).

Las docentes que utilizan esta estrategia deciden en qué entornos y con quiénes revelan su lesbiandad. Por ejemplo, pueden estar fuera del clóset en sus círculos de confianza con familiares o amistades, pero no en el trabajo donde podrían enfrentar repercusiones negativas.

“La mamá de mis hijos y yo llegamos juntas a trabajar a esa escuela, no dijimos que éramos pareja, sí teníamos mucho miedo. Creo que es la única vez en que conscientemente nos hemos guardado en el closet” (E4).

El enclosetamiento estratégico es un concepto esencial para comprender cómo las maestras equilibran su identidad personal con las exigencias profesionales, y cómo estas decisiones tácticas se convierten en decisiones políticas que forman parte de su resistencia a la heteronorma.

3.3.1.2 Camuflaje heterosexual

A diferencia del enclosetamiento estratégico, el camuflaje heterosexual, no solo implica la ocultación de la orientación sexual, también la adopción de actitudes, discursos o prácticas que refuerzan la presunción de heterosexualidad. Mientras que en el clóset la identidad se mantiene en silencio, en el camuflaje hay un esfuerzo activo por pasar desapercibida dentro de la norma heterosexual.

Es una forma de resistencia estratégica que utilizan las lesbianas para disfrazar su orientación sexual y pasar por heterosexuales en contextos donde experimentan discriminación, violencia o rechazo. Esta práctica implica la adopción de comportamientos, actitudes y formas de expresión que se alinean con las expectativas de la normatividad heterosexual como: evitar mencionar relaciones afectivas, modificar la expresión de género, participar en dinámicas heteronormativas o incluso asumir discursos que refuercen la heteronorma. En muchos casos, logran evitar la sospecha o el señalamiento, al menos de manera superficial. Sin embargo, esta estrategia implica una constante vigilancia sobre sí mismas y su entorno,

Adrienne Rich (1980), en su ensayo *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*, habla de cómo las estructuras sociales obligan a las mujeres lesbianas a conformarse a normas heterosexuales, lo cual puede interpretarse como una forma de disfraz.

Judith Butler (1990) en su teoría de la performatividad y las normas de género, señala cómo las identidades sexuales están reguladas por normas sociales, lo que lleva a muchas personas a camuflarse para adaptarse a estas expectativas.

En el caso concreto de las docentes lesbianas, el camuflaje heterosexual, es una forma de resistencia estratégica frente a la presión de la heteronormatividad en el ámbito escolar, espacio por demás opresivo y poco inclusivo para las diferencias sexuales. Las docentes, al no ajustar completamente su vida a las expectativas heterosexuales (aunque lo aparenten), resisten y

cuestionan la estructura heteronormativa de las escuelas con su propia existencia, incluso si no es abiertamente visible:

“Mi lesbiandad ha regido mi vida y yo siempre he estado en resistencia. Creo que mi existencia es un reflejo de lo que no es válido, mi propia existencia es un modo de resistir” (E1).

No se trata solo de una adaptación a las circunstancias, es un acto de subversión ante un entorno que impone la heterosexualidad como la norma. El camuflaje heterosexual se manifiesta en la vida de docentes lesbianas de distintas maneras:

Al modificar su expresión de género ajustando su apariencia física o vestimenta a los estándares tradicionales de feminidad que se esperan en el contexto escolar. Esto puede incluir: evitar ropa o peinados que se asocien con identidades no normativas, para pasar desapercibidas y evitar preguntas o sospechas sobre su orientación sexual:

“Cuando voy a mi trabajo siento la necesidad de irme arreglada, con tacones, ropa de vestir, maquillada, quitándome un poco mi forma personal, la forma en que me siento más cómoda. Sé que debo de estar arreglada, voy a ver a mis estudiantes, voy a atender a papás y mamás y necesito llevar a cabo ciertas acciones dirigidas, específicamente a eso. En la escuela trato de parecer más femenina” (E1).

“Yo no me maquillo, porque no me sé maquillar y tampoco me gusta, pero sí empecé a cambiar mi manera de vestir para que cesaran los comentarios. Dejé de utilizar sudaderas, empecé a utilizar playeras con escote, me dejé un el cabello más largo” (E2).

Aunque están actuando dentro de las normas establecidas, lo hacen como una estrategia para mantener su trabajo y protegerse de posibles represalias.

Otra forma de camuflaje se observa al omitir o reformular su relación con su pareja, una docente lesbiana que acude a eventos escolares acompañada de su esposa o novia, podría presentarla como su *roomie*, una amiga cercana, una pariente:

“En algún momento llegaron a conocer a mi pareja, pero obviamente, la presenté como mi amiga, luego supieron que vivía con mi amiga y por ese tiempo fue cuando

decidimos ser mamás, a todos se les empezó a hacer raro, que yo iba a tener un bebé sola, yo les decía que no estaba sola, que estaba con mi amiga” (E3).

“Cuando vamos juntas a algún evento escolar decimos que somos primas” (E2).

Evitan tener muestras de afecto en público o demasiada cercanía:

“Yo soy una persona a la que le gusta mucho el contacto físico con su pareja. A lo mejor no precisamente un beso apasionado y desgarrador, sino acciones como tomar de la mano, abrazar, dar un beso, ser atenta, ser amable y ese tipo de cosas las limito cuando asisto con ella a algún evento escolar. Modifico mi forma de actuar” (E1).

O toman la decisión de no llevar a sus parejas a eventos escolares, para no levantar sospechas y evitar preguntas incómodas:

“Mis pares heterosexuales, si había una fiesta en la escuela, podían invitar a sus parejas, podían estar con ellas, podían convivir y yo no. Eso hacía que limitara mucho mi convivencia justo porque si yo no podía tener ahí a mi pareja o si yo no podía tener ahí a mi familia pues ¿qué necesidad había de estar en ese lugar donde no me sentía a gusto?” (E3).

Al poner en marcha estas estrategias, participan en el camuflaje heterosexual, pero también están resistiendo al entorno que impone la heterosexualidad como la norma dominante, creando espacios en los que puedan moverse sin ser abiertamente discriminadas.

Inventar una relación heterosexual con algún amigo, conocido o familiar de manera consciente y deliberada para ocultar su orientación sexual o una relación auténtica ciñéndose a la heteronorma, es otra forma de camuflaje:

“Llegué con un amigo una vez y se los presenté como mi novio. Siempre les decía que yo tenía novio para que dejaran de fastidiarme” (E2).

“Tenía que inventarme una vida que no tenía y una pareja heterosexual. Inventé que tenía un novio, llevé una foto de mi cuñado y les dije que ese era mi novio. Empecé a inventarme una vida que no existía, lo que quería era que no me quitaran a mi hijo y no perder mi trabajo” (E3).

Escondarse en el mundo digital también puede ser leído como una forma de resistencia cotidiana que abona al camuflaje heterosexual frente a la presión de cumplir con la heteronormatividad. Cuidan el uso de sus redes sociales, ocultan en ellas aspectos de su vida personal, evitan publicar fotos con sus parejas, mantienen perfiles neutrales o privados:

“Cuando yo estaba en aquel espacio muerta de miedo tuve incluso que cerrar un *blog* que tenía porque me daba miedo que dieran con él y se dieran cuenta de todo, porque en el *blog* contaba prácticamente toda mi vida, todo mi proceso de descubrimiento” (E3).

“Mis redes sociales son privadas para evitar suspicacias. No acepto compañeros, ni compañeras, ni estudiantes, ni papás, ni mamás, ni siquiera aparezco con mi nombre real” (E5).

Las acciones de camuflaje no son solo adaptaciones pasivas a la heteronormatividad, sino formas estratégicas de resistencia cotidiana porque, a pesar de que las docentes no están luchando activamente contra el sistema de manera visible, están encontrando formas de navegarlo sin perder su identidad, aunque la oculten parcialmente.

Estas formas de resistencia permiten a las docentes seguir en sus puestos, formar parte de la comunidad educativa y, en algunos casos, influir en el cambio institucional desde adentro, incluso si no pueden hacerlo de manera abierta.

3.3.2 *Discursivas*

Las resistencias discursivas se expresan a través del lenguaje, las narrativas y los actos de comunicación. Se manifiestan en las formas de hablar, de narrar experiencias y de construir discursos alternativos a las formas dominantes.

Siguiendo los aportes de autoras como Judith Butler (1990), Adrienne Rich (1980) y bell hooks (1994), este apartado explora cómo el lenguaje se convierte en un espacio para desafiar al poder. A través de la reformulación de historias personales y el uso estratégico del lenguaje, las docentes cuestionan las estructuras opresivas, manteniendo su identidad, mientras responden a las demandas de su entorno laboral. Frente a la norma del lenguaje analizada en el capítulo 1, las docentes transforman la palabra cotidiana, —entre otras acciones— utilizando términos neutros o plurales que desafían el mandato discursivo heterosexual.

3.3.2.1 Silencios tácticos.

Son una forma de resistencia discursiva en la que una persona elige qué aspectos de su identidad o experiencia omitir para evitar situaciones de vulnerabilidad, discriminación o confrontación. En escuelas de educación básica, donde la expresión de la propia identidad puede resultar en sanciones o exclusión, estos silencios funcionan como un mecanismo de protección.

Los silencios estratégicos son puestos en práctica cuando una docente omite información o detalles sobre su vida personal y desvía la conversación hacia temas más aceptados para evitar el escrutinio o la discriminación:

“En una ocasión propuse que en lugar del día del padre hiciéramos un día de la familia, sinceramente lo hice pensando en mi hija que asiste a esa escuela, pero cuando vi sus reacciones y su negativa, les comenté que lo hacía porque uno de mis alumnos acababa de perder a su papá y me parecía muy violento festejar el día del padre cuando él había visto como mataban al suyo” (E1).

En conversaciones cotidianas, podría no corregir suposiciones heteronormativas, permitiendo que otros asuman una identidad que no les genera problemas:

“En ese trabajo pensaban que yo era mamá soltera y nunca corregí esa suposición, aunque en realidad mi hijo legalmente tiene dos mamás, yo nunca hablé con nadie de ese tema” (E3).

Al hablar de su familia omite que su pareja es del mismo sexo y se refiere a ella con términos neutrales como “mi pareja”:

“Cuando platico con mis colegas, les comento experiencias que hemos tenido; por ejemplo, les platico que salí a tal museo, les digo que iba con mi pareja, o que iba con mi familia sin aclarar que se trata de una mujer” (E1).

Estos silencios no son simples omisiones, sino decisiones conscientes que buscan reducir riesgos y preservar la estabilidad personal y profesional. Esta práctica responde a la necesidad de mantenerse seguras en un entorno potencialmente hostil, y está ligada a las ideas de James Scott (1990) sobre infrapolítica, donde actos discretos desafían al poder sin exponerse abiertamente.

3.3.2.2 *Narrativas alternativas*

Las docentes lesbianas reformulan sus historias personales de tal manera que parezcan alineadas con las expectativas sociales dominantes, omiten detalles importantes sobre sus relaciones, utilizan pronombres masculinos para referirse a sus parejas o hablan de ellas como sus amigas o compañeras de cuarto:

“Llegué a platicar que estuve casada, pero tuve que inventar que ella era un él. Tuve que cambiar mucho la situación” (E2).

Este ajuste les permite mantener su privacidad y al mismo tiempo evitar el riesgo de ser discriminadas o cuestionadas por su orientación sexual. Adaptan su lenguaje y vivencias para no llamar la atención.

El cambio en la narrativa no solo es una forma de protegerse, es también un acto de resistencia discursiva. Al modificar sus relatos para adaptarlos a las normas heterosexuales, las docentes lesbianas están negociando su identidad en un espacio donde la visibilidad plena podría tener consecuencias negativas.

3.3.2.3 *Uso del humor o la sátira.*

Como formas de resistencia discursiva, el humor y la sátira, permiten a las docentes lesbianas cuestionar las normas sociales, denunciar situaciones de opresión o desigualdad, señalar la absurda rigidez de las expectativas heteronormativas y desafiar sutilmente el sistema de poder, mientras se minimiza el riesgo de confrontación abierta. A través, por ejemplo, de hacer bromas sobre estereotipos. Además, estas estrategias logran conectar con otras personas que puedan sentirse identificadas, generando una forma de resistencia colectiva, no declarada.

El humor subvierte situaciones opresivas a través de la ironía, el doble sentido o la exageración. Por ejemplo, una docente puede usar chistes para cuestionar los roles de género tradicionales o la heteronormatividad, empleando la risa como un mecanismo para aliviar tensiones y evidenciar las incongruencias del sistema:

“A veces hago bromas sobre mi lesbiandad, sobre mi apariencia, por ejemplo, a mí me encantan las uñas postizas y les he dicho que no le crean a la gente que dice que a las lesbianas las puedes identificar por las uñas cortas o les cuento que en algún momento trabajé en una tortillería —cosa que es cierta— y que ahí me fui entrenando... en fin,

yo bromeo con eso y lo digo abiertamente, aunque ahora que lo pienso puede ser una forma de protegerme, me burlo de mí, para que las demás personas no lo hagan” (E3).

La sátira es una forma de expresión crítica que utiliza el humor, la ironía, la exageración o el sarcasmo para ridiculizar y cuestionar comportamientos, costumbres, ideologías o instituciones. Aunque puede ser divertida, también tiene un trasfondo serio, ya que evidencia injusticias o absurdos sociales de manera indirecta.

“A veces, cuando me decían que parecía hombre por cómo me visto, yo les contestaba en broma: ‘¡pues qué suerte porque se fijan más en mí que en sus maridos!’ y se reían. Esa risa me servía para desarmar el comentario, para que no siguieran molestando. Yo sé que no es un chiste inocente, es mi manera de ponerles un alto sin confrontarlos de frente” (E4).

El testimonio muestra cómo la burla, lejos de ser un gesto trivial, se convierte en un recurso para disputar el poder en lo cotidiano. La risa desarma la agresión, expone el absurdo de la ofensa y, al mismo tiempo, abre un espacio donde la docente recupera agencia frente a quienes buscan reducirla al silencio.

Este ejemplo permite observar cómo la sátira opera como una práctica de resistencia cotidiana: convierte la ofensa en material para la burla, invierte las jerarquías y desplaza la posición de vulnerabilidad hacia quien ejerce la violencia. En términos de Vasallo (2015), es allí donde radica su potencia simbólica: en ridiculizar el poder y desestabilizarlo desde los márgenes.

El humor y la sátira muestran cómo, incluso en contextos hostiles, las docentes encuentran recursos creativos para subvertir las violencias y recuperar agencia. Estas estrategias, junto con otras formas más discretas o explícitas, permiten comprender la amplitud de las resistencias que se despliegan en la vida escolar cotidiana.

3.3.2.4 Reapropiación del lenguaje.

La reapropiación del lenguaje es una forma de resistencia discursiva que implica tomar términos o expresiones que históricamente han sido utilizados para oprimir y resignificarlos de manera positiva. Esta acción transforma el lenguaje de un instrumento de dominación a una herramienta de empoderamiento.

Por ejemplo, el uso de la palabra "lesbiana", que durante mucho tiempo tuvo connotaciones peyorativas, ha sido reapropiado por movimientos feministas y lésbicos como símbolo de orgullo y resistencia.

La reapropiación es una forma sutil, pero poderosa de subversión, que ocurre en el día a día y modifica la forma en que las docentes viven y comunican su realidad. Las maestras lesbianas utilizan la reapropiación del lenguaje como forma de resistencia en su práctica educativa de varias maneras:

Al resignificar términos relacionados con su orientación sexual y presentarlos desde una perspectiva positiva y empoderada, contribuyendo así a normalizar la diversidad:

“Con mis compañeros me refiero a mí misma como lencha y se los digo con orgullo, no es una palabra que me moleste o me haga sentir menos” (E3).

Al cuestionar el uso de lenguaje excluyente y utilizar formas inclusivas para referirse a sus estudiantes y a las personas encargadas de la crianza como: alumnas y alumnos, padres, madres, tutoras o tutores en lugar del masculino genérico:

“Trato de ir haciendo cambios de a poco, por ejemplo, en las reuniones de firma de boletas la mayoría de quienes asisten son mujeres, entonces no me dirijo a ellas y ellos como papás, sino como papás y mamás. Lo mismo hago en las comunicaciones escritas y con mis estudiantes trato siempre de mencionar niños y niñas” (E1).

Al corregir el lenguaje sexista con estudiantes o colegas y promover el uso de un lenguaje inclusivo en la escuela, cuestionando y transformando discursos que refuerzan estereotipos o normativas heterosexuales:

“Ha habido quienes han cambiado un poco su posición o por lo menos cuidan la manera como se dirigen o como se expresan, porque sí soy muy incisiva, de repente, sí les digo: “Aquí no utilices la palabra puto” “¿Ya te diste cuenta de que tu comentario es violento?” “Analiza lo que acabas de hacer o decir, esos son micromachismos”. Si les digo, y aunque a lo mejor se burlan de mí o de repente como que lo toman a juego, noto que a la siguiente cuidan lo que hacen y lo que dicen, a lo mejor no porque de

verdad estén conscientes y lo estén pensando, tal vez lo hacen para que yo ya no les diga nada, pero lo hacen” (E3).

Al crear espacios seguros invitando al estudiantado a usar pronombres con los que se sientan identificados y hablar de la importancia de respetar las identidades diversas, las docentes subvierten los discursos normativos y crean entornos de respeto y aceptación:

“Intento educar a mis alumnos y alumnas en la inclusión, no en la homogeneización, necesitamos entender que vivimos en la heterogeneidad. Hay muchas diferencias, entonces hay que aceptar esas diferencias. Enseño a niños y niñas desde chiquitos que no importa si una persona tiene el pelo rosa, largo, corto, si usa falda, si usa pantalón, si es morena, si se viste de azul. Esas cosas no importan, no son pretextos para tratarlas mal. Les hablo del derecho a la identidad, que no importa si una persona nació con un pene y la identificaron como Pedro al nacer, si esta persona se identifica como María y legalmente, puede ser María, tú le tienes que llamar María, tienes que respetar su derecho a ser quien ella quiere ser. Las niñas y los niños lo entienden, así como entienden conceptos tan complejos como onomatopeya” (E4).

Estas formas de resistencia discursiva permiten a las maestras mantener su identidad en espacios donde su visibilidad podría ser castigada, pero a la vez transforman los discursos heteronormativos.

3.3.3 Simbólicas

Las resistencias simbólicas se expresan a través de acciones, objetos o gestos que desafían sutilmente al poder dominante, aunque no son explícitas, transmiten mensajes poderosos en contextos opresivos y se conectan con elementos culturales o ideológicos que tienen un significado particular para quienes las practican.

Judith Butler (1990) plantea que los cuerpos no solo están regulados por la norma, sino que la reproducen —y potencialmente la subvierten— a través de actos repetidos. Esta noción de performatividad no se refiere a un acto individual y consciente, sino a una reiteración de prácticas que constituyen el género y la identidad. En este sentido, los gestos, modos de hablar, de vestir o de habitar el aula, pueden convertirse en actos de resistencia cuando repiten la norma con variaciones, torceduras o dislocamientos.

Desde esta mirada, val flores (2008) analiza cómo las resistencias simbólicas permiten a las docentes lesbianas desafiar la heteronormatividad sin necesidad de visibilización abierta. A través de elecciones cotidianas —como la selección de ciertos materiales, gestos, silencios o menciones en el aula— se abren espacios de disidencia que pueden no ser reconocidos por todos, pero sí por quienes comparten esas experiencias.

Estas aportaciones permiten entender que la performatividad no solo reproduce la norma, sino que puede resistirla, transformarla o interrumpirla. Así, las resistencias simbólicas no buscan necesariamente la confrontación directa, pero operan desde dentro del sistema educativo para desestabilizar sus supuestos y abrir otras posibilidades de existencia.

3.3.3.1 Sobresalir para resistir.

Este tipo de resistencia simbólica se manifiesta cuando una persona se esfuerza por sobresalir y desafiar las expectativas o limitaciones impuestas, como: las barreras de género, la orientación sexual, la raza u otras formas de opresión sistémica.

Las docentes lesbianas, al realizar su trabajo de manera sobresaliente, demuestran su capacidad y legitimidad al tiempo que luchan contra estereotipos y prejuicios a través de la excelencia en su desempeño:

“He procurado que no sea mi orientación sexual lo que me caracterice como persona, que no sea lo único que se hable de mí y eso me ha obligado a esforzarme y destacar en el ámbito laboral. Siempre busco otras posibilidades que quiten un poco de mí la sombra, que ser lesbiana no sea la única definición de quién soy. El empuje que tengo en el ámbito laboral sigue siendo parte de eso, de demostrar de manera —a lo mejor inconsciente— que nosotras tenemos el mismo valor y que podemos hacer eso y más. Mi sexualidad nunca ha sido un freno, o una limitante para poder crear, para gestionar, para generar nuevas estrategias. Quiero hacer patente que tengo el mismo valor que mis colegas y que mi orientación sexual no condiciona o limita ninguna de mis capacidades como ser humano ni como docente” (E1).

Esta forma de resistencia no busca transformar directamente las estructuras opresivas, pero sí subvertir las expectativas y desafiar las narrativas impuestas sobre lo que una persona puede o no puede lograr en función de su identidad:

“A mí siempre me ha gustado sobresalir, también me gusta mi trabajo y me gusta hacerlo muy bien, me gusta que hablen bien de lo que hago, pero creo que ser lesbiana, me hace esforzarme más, porque no quiero que haya nada que me puedan reclamar. O que, si se llega a saber que soy lesbiana, pues entonces se detengan y no me corran porque digan: “bueno, ni modo, es lesbiana, pero es buena maestra” (E3).

El logro personal funciona como un símbolo para confrontar narrativas de exclusión o inferioridad.

3.3.3.2 Afirmación identitaria y cultural.

Es una forma de resistencia simbólica que opera sutilmente en la vida diaria y consiste en que las personas reivindiquen y celebren su identidad en espacios donde es marginada o invisibilizada. Para las docentes lesbianas, afirmar su identidad sexual y cultural dentro de contextos heteronormativos desafía la exclusión y el silencio que enfrentan, convirtiéndose en un acto político.

La afirmación identitaria y cultural se manifiesta a través del uso de símbolos, vestir de manera que rompa con las expectativas heteronormativas, la incorporación de elementos culturales o simbólicos que resignifican la identidad, el uso de objetos que aparentemente no tienen carga política, pero que, en un contexto específico, adquieren un significado subversivo. Por ejemplo, llevar un accesorio que simbolice el orgullo lésbico, pero que no sea identificado de manera evidente por la mayoría:

“Yo tengo muchos accesorios del orgullo y desde que comienza junio los llevo a todos lados, incluso los porto en mi trabajo; tengo tenis, relojes, playeras, pines... a mis estudiantes les gustan y saben de lo que se trata, incluso, en una ocasión regalé cubrebocas con la bandera del orgullo” (E3).

“Tengo un reloj del orgullo, generalmente lo utilizo y una vez un maestro de nuevo ingreso me dijo que le gustaba mi reloj y que se identificaba con él” (E4).

Estas prácticas de afirmación identitaria operan como respuesta directa a los mecanismos institucionales descritos en el primer capítulo, donde se muestra cómo la organización escolar reproduce el régimen heterosexual a través del diseño, el lenguaje, la distribución espacial y las prácticas pedagógicas. Cabe señalar que estas acciones no necesariamente invalidan otras

experiencias donde las docentes optan —o se ven obligadas— a ocultar su orientación sexual o a camuflarla. Por el contrario, exclusión y afirmación pueden coexistir en la misma trayectoria vital y profesional: mientras que en ciertos contextos prevalece el silenciamiento, en otros, las maestras despliegan gestos sutiles o simbólicos de resistencia.

Frente a esta organización institucional, introducir elementos que interrumpen la norma heterosexual —como un accesorio o una prenda de vestir— puede generar pequeñas fisuras en las prácticas cotidianas y desafiar la lógica binaria que estructura la vida escolar. Esas acciones mínimas adquieren una dimensión política, porque cuestionan, desde el día a día, el orden institucionalizado del género y la sexualidad.

3.3.3.3 La palabra como gesto de resistencia

Entre las formas simbólicas de resistencia se encuentra el acto de narrar la propia experiencia. En el marco de esta investigación, las docentes no solo hablaron de lo vivido: lo hicieron desde condiciones laborales y sociales que les exigen silencio y disimulo. Contar sus historias, sabiendo los riesgos que implica —desde perder el empleo hasta ser estigmatizadas en su entorno—, es ya una forma de resistencia²⁶. Narrar en este contexto no es únicamente un ejercicio testimonial, sino un acto político que desafía al régimen heterosexual produce memoria y legitima la voz de quienes suelen quedar fuera del relato oficial.

Esta potencia ha sido señalada por distintos feminismos: el feminismo negro (hooks, 1981; Lorde, 1984; Collins, 1990), al reivindicar la escritura y la palabra como espacios de resistencia; el feminismo chicano (Moraga, 1988; Anzaldúa, 1987; Sandoval, 2000), al mostrar el testimonio como acto cultural y político; el feminismo decolonial latinoamericano (Lugones, 2011; Curiel, 2007), al situar la narración como práctica de descolonización de cuerpos y subjetividades; y el lesbofeminismo (Rich, 1980; Wittig, 2006; val flores, 2013, 2016), al reconocer la voz lesbiana como irrupción que desestabiliza la norma heterosexual. En este sentido, narrar para esta investigación, desde las condiciones que atraviesan las maestras lesbianas, es arriesgarlo todo: disputar el silencio, transformar el dolor en memoria y abrir un horizonte de cambio.

²⁶ Narrar en el marco de esta investigación no es un gesto neutro. Para las docentes lesbianas, contar sus experiencias aquí significa hablar en un contexto que les exige silencio y discreción, asumiendo el riesgo de rumores, sanciones o incluso la pérdida del empleo. Por ello, cada testimonio no solo aporta información, también constituye un acto de valentía y resistencia frente a un sistema que las quiere calladas.

Una de las participantes resaltó que, al decidir participar en esta investigación con sus narraciones, su voz y la existencia de su familia se transforman en referencia para otras docentes que aun viven con miedo o prejuicios.

“Creo que el hecho de poder hablarlo abona mucho a replantearnos cuál es la figura del docente o de las docentes. (...) Nuestra existencia sí ha movido, sí ha hecho ruido y también gracias a eso se ha logrado que más personas se asuman y que vean que no pasa nada en realidad. (...) Nunca hay que rendirse” (E1).

Este testimonio muestra cómo la palabra y la propia existencia funcionan como símbolos de resistencia que inspiran a otras personas, cuestionando las expectativas impuestas sobre la figura docente.

Otra docente compartió la tensión que supuso participar en esta investigación, evidenciando que romper el silencio es una decisión cargada de miedo y riesgo:

“Tenía muchísimas dudas de venir, pensaba cancelar otra vez, pero me sentí bien, siento un peso menos encima de mí, lo pude compartir con alguien y espero esta experiencia tan desagradable sirva de ejemplo de lo que no debemos permitir” (E2).

Narrar se convierte en alivio personal y, al mismo tiempo, en advertencia colectiva: la experiencia individual se transforma en memoria compartida que busca prevenir y concientizar.

Para otra de las maestras narrar en este contexto no solo es resistir al presente, sino sembrar un horizonte de transformación para las generaciones que vendrán:

“Ha sido un camino difícil, pero también creo que el hecho de que estemos ahí, de que empecemos a hablar de estos temas, de que podamos compartir nuestras experiencias va a hacer que llegue un punto en el que sea algo de lo que ya no se tenga que hablar, que sea algo que se vaya naturalizando, que se vaya normalizando y que podamos ir dejando un mejor futuro para las generaciones venideras” (E6).

El relato subraya la potencia de la narración como semilla de cambio que, al hacerse pública en este trabajo, proyecta futuros distintos para la docencia y la escuela.

Estos testimonios evidencian que narrar no es un gesto menor: en contextos donde el silencio se impone como norma, hablar se convierte en una práctica simbólica que desafía la opresión.

La palabra libera, inspira, advierte y proyecta horizontes de cambio, inscribiendo la experiencia lésbica en la memoria colectiva. Aunque estas expresiones pueden leerse también como resistencias discursivas, aquí se resaltan en su dimensión simbólica, pues muestran cómo la voz misma, al hacerse pública, opera como un acto de resistencia que produce sentido y abre posibilidades de transformación.

3.3.4 Pedagógicas

Las resistencias pedagógicas son las formas en que las docentes desafían las estructuras hegemónicas dentro de la educación, cuestionando y transformando el currículum y las prácticas institucionales desde adentro. Actúan sobre el contenido enseñado y sobre el modo en que se enseña.

Estas resistencias son fundamentales para entender cómo los docentes pueden, desde el aula, contrarrestar las desigualdades y la opresión que reproducen las estructuras dominantes y han dado paso a la creación de *pedagogías transgresoras* por autoras del feminismo lésbico y el lesbofeminismo como val flores (2016), bell hooks (1994) y Deborah Britzman (2001).

3.3.4.1 Subversión del Currículum.

La subversión del currículum es, como menciona Scott (1985), una forma de alterar o desviar las expectativas oficiales sin un enfrentamiento directo. Autoras como bell hooks (1994) y val flores (2008) han reflexionado, desde sus propias experiencias docentes, sobre cómo enseñar puede ser un acto profundamente político cuando se hace desde los márgenes. Estas autoras documentan cómo las maestras lesbianas, feministas y racializadas introducen perspectivas críticas, visibilizan otras formas de habitar el mundo y rompen, aunque sea momentáneamente, con los contenidos y metodologías oficiales.

Los currículos educativos están impregnados de valores heteronormativos: están diseñados bajo la presunción de que todas las personas son heterosexuales, que las familias tienen una composición nuclear tradicional y que la diversidad sexual no debe ser abordada o, si lo es, debe patologizarse o marginalizarse. Frente a ello, las docentes lesbianas, de manera sutil y encubierta, realizan pequeñas acciones que cuestionan y desafían estas normas.

Por ejemplo, una de las participantes narró cómo usaba cuentos con familias diversas o incluía ejemplos no heteronormativos en sus clases, sin declararlo abiertamente como “inclusión

LGBT”. Otra mencionó que, en el marco de la conmemoración del Día de la Madre, propuso que también se reconocieran otras configuraciones familiares. Estas acciones, aunque aparentemente pequeñas, introducen grietas en el discurso dominante y amplían las posibilidades de pensar y vivir la escuela desde otro lugar.

Además, investigaciones como las de DePalma y Atkinson (2009) han documentado estas prácticas como formas de “resistencia pedagógica silenciosa” en contextos donde ser visible puede implicar un alto costo. Estas formas de subversión no buscan necesariamente cambiar el sistema desde fuera, sino tensionarlo desde adentro, utilizando la propia estructura curricular como campo de disputa.

Estas acciones de resistencia no siempre se presentan como intervenciones planeadas, muchas veces emergen de la sensibilidad y experiencia personal de las docentes, quienes, al reconocerse en las tensiones del aula, deciden actuar desde el compromiso ético y afectivo. A partir de su propia vivencia, algunas maestras modifican o reinterpretan los contenidos del currículum para visibilizar otras formas de ser, amar y vivir, que no estén exclusivamente relacionadas con la heterosexualidad.

“Hay más apertura de mi parte que de mis colegas a hablar de ciertos temas. Cuando hay que hablar de feminismo, de la comunidad LGBT, de diversidad familiar, mis compañeros y compañeras me dicen: “tú abórdalo” o cuando ven alguna situación donde los niños o las niñas tienen dudas con relación a su orientación sexual, me piden que sea yo quien hable con ellos y ellas” (E3).

Introducen temas de diversidad sin chocar directamente con el currículum a través de lecturas o actividades que promueven el respeto y la inclusión de diferentes orientaciones sexuales y géneros, sin necesidad de mencionar explícitamente la identidad lésbica, lo que permite cuestionar los valores tradicionales sin levantar sospechas o recibir críticas:

“Mi lesbiandad se ha visto reflejada en mi práctica docente, empecé a incluir temas que tuvieran que ver con la diversidad sexual, con la diversidad familiar, con el respeto a las diferencias. Mientras yo me descubría, también eso lo iba reproduciendo en el espacio donde trabajaba” (E3).

“He generado actividades que como docente permiten hablar con la comunidad sobre temas como la diversidad sexual y familiar, que ayudan a la gente a comprender que no todas las familias son iguales y me apoyo en los mismos contenidos de los libros” (E1).

Cuestionan los estereotipos de género presentes en los contenidos escolares. Resaltan ejemplos de mujeres en roles de liderazgo o actividades no tradicionalmente asignadas a ellas, ampliando así las representaciones de género:

“Yo soy maestra de educación física y hace poco vi a mis alumnos muy entusiasmados con algunos futbolistas, ellos quieren ser como Messi o Ronaldo, pero yo les conté que también hay futbolistas muy destacadas y que las mujeres podemos hacer lo mismo que ellos, aunque no se les da tanta difusión a sus logros. Entonces, les pedí que investigarán sobre algunas futbolistas y después de la actividad muchas niñas dijeron que querían ser futbolistas de grandes, de hecho, hasta se inscribieron a clases de futbol por la tarde” (E5).

“Juego mucho con los roles de género, cuando hay que limpiar el salón cambio la dinámica, las niñas cargan las bancas y los niños son los encargados de barrer el salón y recoger la basura. Lo hago para que vean que hombres y mujeres podemos hacer las mismas cosas” (E4).

Incorporan ejemplos inclusivos en materias científicas o sociales como hablar de familias diversas (con dos madres o dos padres) o plantear debates sobre diversidad sexual y derechos humanos. Esto permite cuestionar los modelos heteronormativos sin alterar directamente el currículum oficial, pero sí ofreciendo una visión más plural y justa del mundo:

“Cuando hablo de diversidad familiar, les cuento que hay familias de una y otra forma. Que hay familias donde una persona de China se casa con una de Francia y deciden vivir en México y está bien, que hay familias donde una sola persona cría a sus hijos e hijas y está bien, hay familias donde dos hombres crían hijos e hijas y está bien, hay personas que deciden no tener hijos e hijas y también está bien. Les doy revistas para que recorten a las personas que mejor representen a su familia, así creo que no se genera conflicto en ningún niño o niña” (E4).

Organizan eventos como ferias, ponencias o debates en donde se visibiliza la diversidad sexual, cultural y de género de manera positiva desde un enfoque inclusivo y crítico sobre las diferencias. Lo que les permite usar el entorno educativo para resistir la heteronormatividad, fomentando un espacio donde la diversidad es reconocida y validada, lo que también constituye una forma de afirmación identitaria:

“En algunos eventos cuando hemos tenido que hablar sobre igualdad de género, sobre el día de la mujer, sobre la no discriminación, procuro que se pueda hablar del tema fuerte y claro. Pienso que estoy abriendo camino para muchas personas: para mis estudiantes, para otros papás y mamás que no logran asumirse —porque también tenemos papás y mamás, miembros de la comunidad LGBT— y quiero que sientan la seguridad de estar en este espacio. Ha servido para que otras y otros docentes puedan ampliar su criterio y que su didáctica se modifique y para que la escuela sea un espacio distinto.

A través de nuestros talleres, de nuestras actividades en la escuela, hablo con las y los estudiantes de las cosas como son, hablo de diversidad sexual, familiar, igualdad de género. Planteo estos temas para que se los cuestionen y creo es una forma de resistir desde mis funciones como docente. Resisto a la apatía, a la desconfianza, al odio” (E1).

Estas formas sutiles y creativas de subvertir el currículum reflejan cómo las docentes responden a la producción escolar de la heteronorma. Como se analizó en el primer capítulo: el diseño curricular, el lenguaje escolar, la organización institucional y la pedagogía constituyen mecanismos que sostienen y reproducen el régimen heterosexual. Frente a ello, las acciones descritas en este apartado revelan un cuestionamiento profundo y constante de dicha estructura, no solo desde discursos críticos explícitos, también mediante prácticas pedagógicas discretas, afectivas y situadas que, aunque podrían pasar desapercibidas, crean fisuras en la aparente solidez del orden institucional y enriquecen la experiencia educativa desde un posicionamiento ético y político comprometido con la diversidad.

3.3.5 Relacionales

Como se analizó en el *Capítulo 1*, el diseño y la organización escolar producen separaciones y fragmentaciones que refuerzan el aislamiento y limitan las interacciones afectivas y de manera más fuerte e intensa las diversas. Frente a ello, las docentes despliegan formas de resistencia

relacionales, que consisten en construir vínculos alternativos, redes de solidaridad y afectividades situadas que transgreden la lógica institucional dominante.

Estas resistencias emergen desde la cotidianidad escolar, creando alianzas que cuestionan directamente las normas heteropatriarcales al redefinir las relaciones humanas desde la complicidad y el cuidado mutuo. No siempre se articulan de manera pública o explícita, pero se materializan en pequeños gestos, conversaciones cómplices, apoyos discretos o creación de espacios seguros. Con ello, las docentes no solo se protegen individualmente, también generan comunidades afectivas capaces de ofrecer una alternativa al aislamiento impuesto y al silenciamiento institucional, desafiando así la estructura normativa desde su propio tejido relacional.

3.3.5.1 Creación de redes de apoyo.

Crear redes de apoyo emocional y comunitario entre docentes lesbianas en las que se construyen relaciones solidarias que reafirman su identidad, les aporta bienestar, seguridad y la certeza de que no están solas.

Scott (1990) se refiere a este tipo de redes cuando menciona que una forma de resistencia cotidiana es la creación de alianzas informales para protegerse mutuamente de las represalias del poder. Desde el feminismo, Audre Lorde, Cheryl Clarke y Patricia Hill Collins subrayan la necesidad e importancia de tejer redes de apoyo entre mujeres como un acto de resistencia.

Las redes de apoyo pueden tejerse fuera del espacio escolar cuando se localiza a personas que viven situaciones similares o comparten la opresión y se generan alianzas con ellas, pero también, cuando se establecen espacios de solidaridad y confidencialidad entre colegas o con otras personas de la comunidad escolar con quienes pueden compartir experiencias y apoyarse mutuamente dentro del sistema educativo.

“Si no hubiera existido la Red de Madres Lesbianas en México, mi historia sería muy diferente. Ellas fueron las que me enseñaron que había derechos, cuáles eran esos derechos, cómo tenía que exigirlos y si no los respetaban a donde tenía que ir. Yo sabía que si algo me pasaba —y lo sé hasta ahora, aunque ya no tenemos las mismas coincidencias políticas— que, si algo me llega a pasar, ahí está la red atrás y que todas esas mujeres me van a respaldar.

Tenemos que informarnos, generar alianzas, buscar redes de apoyo y entender que no somos las únicas lesbianas en el mundo que estamos dando clases. Buscar a esas otras personas, tratar de tejer redes con ellas, de hacer alianzas, porque así es como funcionan mejor las cosas. Cuando nos unimos con otras personas y cuando hacemos frentes comunes creo que es la manera en la que podemos salir de la opresión. Una sola persona no va a poder contra un sistema que te oprime todo el tiempo, pero cuando ya somos más, creo que es más difícil que ese sistema te aplaste” (E3).

Estas redes de apoyo no solo constituyen refugios de afectividad, seguridad y entendimiento mutuo, representan también un desafío a las dinámicas institucionales que buscan mantener aisladas y silenciadas a las maestras. Al construir espacios de complicidad y apoyo, las docentes logran politizar sus afectos y romper con la lógica individualista impuesta por la heteronorma escolar, impulsando una resistencia colectiva desde la cotidianidad compartida.

3.3.5.2 Reconfiguración de vínculos afectivos.

Las docentes lesbianas reconfiguran sus relaciones interpersonales dentro del contexto escolar para contrarrestar la normatividad heterosexual. Mantienen amistades o forman alianzas profesionales con personas que respetan su identidad y les apoyan de múltiples maneras:

“Solamente tenía dos amigas ahí que sí sabían toda la situación, eran las más cercanas y con las que sí quería mantener una amistad. Me apoyaban todo el tiempo, me ayudaban a que mis historias todo el mundo se las creyera y siempre estuvieron ahí para mí cuando yo de verdad estaba muy desesperada, cuando me ponía a llorar del miedo, cuando ya no sabía qué inventar para que creyeran que era heterosexual. Ellas me levantaron, me ayudaron a seguir ahí los meses que me quedaban. Una de ellas se iba conmigo todas las mañanas, llegábamos juntas a la escuela, nos salíamos juntas, eso me hacía sentir segura, que siempre estuviera conmigo. Yo sabía que si algo pasaba ellas iban a estar ahí” (E3).

Las alianzas que tejen las docentes no solo sostienen en lo emocional; también blindan en lo cotidiano: ayudan a administrar la visibilidad, a producir relatos de cobertura cuando es necesario y a distribuir el riesgo frente a miradas sancionadoras. En esa trama de confianza se ensayan formas de cuidado y co-responsabilidad que desbordan la lógica individual —una microcomunidad que habilita estar y seguir en la escuela sin renunciar a sí mismas. Estos

vínculos, además, prefiguran una pedagogía del cuidado y abren grietas en la norma al legitimar otras maneras de acompañarse, hablar y actuar en el espacio escolar.

3.3.5.3 Cuidado colectivo.

El cuidado entre colegas frente a la hostilidad institucional es una forma de resistencia relacional que implica cuidarse emocional y físicamente ofreciendo contención frente a agresiones.

Las docentes lesbianas, establecen prácticas de cuidado y acompañamiento a estudiantes o colegas que también enfrentan opresiones, promoviendo el respeto por la diversidad:

“En mi caso creo que mi lesbiandad me ha hecho voltear hacia otros lados, atender otras necesidades, volverme más empática y ayudar más, porque a lo mejor yo me he sentido discriminada y no quiero que mis estudiantes se sientan así, por eso les ayudo. No quiero que se sientan vulnerados o en desventaja, quiero que su vida sea más fácil dentro de la escuela” (E1).

“Ser lesbiana ha influido para bien, en el sentido de poder tener más apertura hacia ciertos temas, buscar que algunos chicos y chicas de familias diversas o que están pasando por una situación de descubrimiento, de no saber si les gustan los niños, si les gustan las niñas o que se consideran trans se sientan seguros y escuchados, me ha permitido apoyarles, decirles: “eso que sientes no está mal”. Trato de orientarles, incluso ha habido con quien me he abierto totalmente y les he dicho: “a ver, no pasa nada, yo también estoy de ese lado, te entiendo, te apoyo” (E3).

La solidaridad y el cuidado mutuo no solo proporcionan una barrera emocional contra la opresión, contribuyen también a transformar el entorno escolar en un espacio potencialmente habitable y resistente a las dinámicas institucionales que buscan fragmentar, aislar y debilitar las relaciones entre mujeres, especialmente cuando transgreden el orden heteronormativo.

3.3.5.4 Subversión de normas relacionales.

Esta forma de resistencia se observa mediante acciones que ponen en práctica las docentes lesbianas, como no participar en conversaciones heteronormativas sobre la vida personal o fomentar un ambiente respetuoso para la diversidad sexual, desafiando las expectativas de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

Flexibilizar las normas disciplinarias en casos que involucran a estudiantes LGBTQ+; reinterpretar políticas escolares de manera que promuevan la inclusión.

“Hay personas que están, por ejemplo, muy metidas en la religión y cuando suceden situaciones como el noviazgo de las niñas, se asustan, tratan de regañarlas, de decirles que eso no es lo normal, pero cuando me doy cuenta siempre modifico las indicaciones, hablo con mis compañeros y compañeras y les digo que debemos tener mayor apertura, que las cosas ya cambiaron. Entonces creo que con los discursos que a veces me aviento, pues también se van modificando cosas.

No estoy segura de que mis compañeras y compañeros en realidad vayan cambiando sus pensamientos o creencias, porque es difícil, cuando has vivido tantos años en el patriarcado o cuando te han criado en la religión. No es que lo cambien, pero por lo menos para mis alumnos y alumnas, creo que sí se ha modificado las condiciones del lugar donde están.

Pienso que si yo no estuviera ahí habría muchas cosas que se sancionarían, aunque no tendrían por qué sancionarse y también creo que hay muchas cosas de las que no se hablaría. El hecho de que yo esté ahí sí va modificando algunas cosas, mis estudiantes también han encontrado a alguien con quien se puede acercar a hablar de lo que quieran y saben que no van a ser juzgados ni juzgadas, incluso han encontrado a alguien con quien identificarse” (E3).

Las formas de resistencia de las docentes lesbianas en las escuelas de educación básica revelan la complejidad y riqueza de sus estrategias para desafiar las normas heterosexuales y patriarcales. Desde resistencias pedagógicas, simbólicas, discursivas y relacionales, estas docentes no solo enfrentan las dinámicas de exclusión, también generan espacios de transformación en su entorno escolar. Su capacidad de subvertir el currículum, crear redes de apoyo, resignificar su identidad y su práctica docente muestran cómo la resistencia cotidiana se convierte en un motor de cambio en la educación.

Las resistencias cotidianas, al ser parte de la vida diaria, son persistentes y omnipresentes. Su sutileza les permite perdurar y, en muchos casos, erosionar lentamente las normas opresivas sin ser detectadas como actos de resistencia, lo que las hace efectivas a largo plazo y permiten destacar formas de agencia que a menudo son invisibilizadas en los análisis de poder. Poner la

mirada en ellas, ofrece una comprensión más completa de cómo las docentes lesbianas navegan y sobreviven en un sistema que frecuentemente las excluye, además de aportar a la teoría feminista y de la resistencia al iluminar aspectos que suelen pasar desapercibidos, lo que se considera un aporte de esta investigación.

En el siguiente capítulo, se analiza cómo las resistencias cotidianas de las docentes lesbianas, lejos de ser solo estrategias defensivas, abonan a una *pedagogía transgresora* que desafía las estructuras tradicionales de la enseñanza. Se explora cómo las aportaciones de val flores y bell hooks, junto con las voces de las maestras entrevistadas, permiten imaginar un nuevo horizonte educativo donde la resistencia se convierte en una forma activa de transformación pedagógica.

Capítulo 4. Pedagogías transgresoras: la educación que surge entre la opresión y la resistencia

*El aula, con todas sus limitaciones,
sigue siendo un lugar de posibilidad.
En ese campo de posibilidades
tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad,
de exigirnos a nosotros mismos y a nuestros camaradas,
una apertura de mente y corazón
que nos permita enfrentar la realidad
incluso mientras imaginamos colectivamente
formas de ir más allá de los límites,
de transgredir.
Esta es la educación como práctica de la libertad.
bell hooks*

Habitar la escuela como docente lesbiana de educación básica, implica enfrentarse de manera cotidiana a límites impuestos, miradas que interrogan, silencios que pesan. Pero también, desde ese lugar de tensión, surgen gestos, decisiones y formas de estar que interrumpen, interpelan y desbordan la norma.

A lo largo de esta tesis, se ha observado cómo la opresión no solo disciplina y excluye, también provoca respuestas, interrupciones, irrupciones y fisuras que abren sentido. Lo que parecía apenas un gesto mínimo —un cuento que se modifica, un pin que se porta, una palabra dicha con cuidado— puede convertirse en una grieta pedagógica, en una forma distinta de enseñar y aprender.

Es importante mencionar que, inicialmente no se había previsto el desarrollo de este capítulo como parte de la estructura de la investigación. Sin embargo, en el análisis de las narrativas — particularmente en el capítulo anterior— comenzaron a vislumbrarse señales de que las resistencias cotidianas no eran solo estrategias de sobrevivencia o fuga: estaban generando algo más. Lo que emergía en esos relatos no se reducía a resistir la norma, sino que abría caminos para transformar la práctica educativa misma. Fue a partir de ese hallazgo inesperado que surgió la necesidad de dedicar un capítulo específico a lo que se estaba gestando: otras formas de educar, prácticas que no solo interrumpen, sino que crean.

El presente capítulo, entonces, cierra el recorrido iniciado en los anteriores, no para clausurar, sino para dejar constancia de que otra forma de educar está en marcha. Entre la opresión y la resistencia no solo hay conflicto: hay creación, desplazamiento, posibilidad.

Desde las narrativas de maestras lesbianas, emergen prácticas que, sin proponérselo, sin nombrarse explícitamente como pedagógicas, transforman la enseñanza, el vínculo con las y los estudiantes y redefinen el modo mismo de estar en la escuela.

Para abordar esta dimensión pedagógica y transformadora, se analiza cómo enseñar puede convertirse en una forma específica de resistencia, especialmente en contextos donde las identidades disidentes son constantemente reguladas o negadas. Posteriormente, se profundiza en las acciones que emergen sin previsión que no cuentan con reconocimiento institucional ni responden a metodologías formales, pero que interrumpen la norma escolar y generan otras formas de relación y conocimiento. Prácticas que se definen como "brotes atópicos". Después, se explora cómo algunas de estas acciones evolucionan desde la intuición y la espontaneidad hacia propuestas pedagógicas conscientes e intencionadas, lo que en esta investigación se denomina "pedagogías transgresoras". Finalmente, se abordan las tensiones y límites de estas pedagogías dentro del sistema escolar. En este análisis se interroga si las docentes son plenamente conscientes de la dimensión transformadora de sus prácticas, si las nombran como tales o si surgen desde una intuición construida en la experiencia.

4.1. Las resistencias docentes como generadoras de nuevas prácticas educativas

En las aulas, las resistencias constituyen estrategias, acciones y posicionamientos que desafían las normas opresivas impuestas por el sistema escolar. Desde una perspectiva feminista y de la pedagogía crítica, estas resistencias no se reducen a simples actos de oposición, funcionan también como prácticas creativas que amplían las posibilidades educativas. En este sentido, como afirma Michelle Fine (1991) la resistencia en contextos escolares permite generar contranarrativas capaces de desestabilizar los discursos dominantes, creando condiciones para imaginar y construir alternativas pedagógicas transformadoras.

Con base en estos argumentos, las resistencias cotidianas de las docentes lesbianas de educación básica no son únicamente respuestas defensivas ante la opresión, sino actos que transforman la práctica educativa desde sus fundamentos. En la mayoría de los casos, su sola presencia —aun sin nombrarse— desestabiliza las certezas normativas e introduce fisuras en la estructura heteropatriarcal, tal como menciona val flores: “cuando una lesbiana entra a un aula, la escuela ya no es la misma” (flores, 2009, p. 15). Sin embargo, este efecto no es automático ni uniforme.

En contextos particularmente hostiles, muchas docentes recurren al camuflaje o al silencio como estrategias de supervivencia, lo que tensiona la posibilidad de una transformación inmediata del entorno. Aun así, incluso en estas condiciones, su sola existencia —el hecho de ser lesbianas dentro del sistema educativo— mantiene latente la posibilidad de ruptura, pues sus cuerpos, historias y trayectorias no encajan del todo en la norma. Cuando estas presencias se acompañan de gestos pedagógicos, decisiones didácticas o vínculos afectivos que habilitan otros modos de ser, entonces esa presencia se convierte en potencia transformadora. Es ahí donde las resistencias devienen en acción pedagógica.

Estas prácticas no están siempre formuladas como propuestas educativas explícitas ni reconocidas como innovaciones metodológicas, pero operan como intervenciones pedagógicas situadas. En contextos institucionales marcados por la normalización de la heterosexualidad y la sanción de lo diferente, los gestos que validan otras existencias, los cambios en los rituales escolares o las decisiones didácticas que promueven la equidad, el reconocimiento y la valoración de la diferencia tienen un valor pedagógico y político fundamental.

Las entrevistadas refieren múltiples ejemplos de estas formas de resistencia transgresora. Una maestra relata cómo sus estudiantes se acercan con gestos simbólicos para “probarla” y cómo responde desde la validación:

“Permito que mis estudiantes se expresen, por ejemplo, cuando es el mes del orgullo, de repente me ponen a prueba y me dicen: ‘Maestra ¿vamos a festejar el mes del orgullo? ¿Podemos poner las banderas?’ Ha habido niñas que llegan desde el 1° de junio con sus pines de la bandera LGBT o sus cubrebocas y yo no cuestiono absolutamente nada, al contrario, trato de que vean que entiendo lo que están haciendo, o les chuleo el cubrebocas, incluso les he regalado *stickers*” (E3).

Otra participante comparte cómo su vivencia como lesbiana le permite ofrecer acompañamiento genuino a estudiantes que atraviesan procesos de búsqueda o cuestionamiento de su orientación sexual:

“Algunos alumnos y alumnas me han buscado para contarme que sienten cosas que no entienden, que no saben cómo hablarlo en casa. Yo siempre les escucho con respeto y les digo que no están solos ni solas, que no hay nada malo en sentir diferente. Intento

que conmigo encuentren un lugar donde puedan hablar sin miedo, donde se sientan respetados y respetadas tal como son.” (E4)

Estas acciones, aparentemente cotidianas, configuran prácticas pedagógicas que favorecen la construcción de ambientes educativos más seguros y respetuosos. Otro testimonio muestra cómo una decisión institucional se transforma en una acción pedagógica que redefine las formas tradicionales de convivencia escolar:

“En la escuela decidí erradicar el día del padre y de la madre. Hacemos un día de la familia con actividades deportivas, dinámicas de sensibilización y murales en donde se representan los diferentes tipos de familia que existen. Aunque al principio fue una decisión muy cuestionada [...], ahora se convirtió ya en una tradición” (E1).

De manera similar, otra docente interviene en las conmemoraciones escolares para evitar la reproducción de estereotipos de género y discursos domesticadores en torno a las mujeres:

“Para la conmemoración del 8m, mis colegas habían pensado poner un periódico mural con un montón de flores y mariposas. Les dije que no, ¡no es un día para festejar a la cosa más bonita y maravillosa del mundo que es la mujer! No es un festejo, es una conmemoración, es un día de lucha [...]” (E3).

En todos estos relatos se observa que la resistencia no es únicamente una postura ideológica, sino una práctica pedagógica activa. Las docentes desafían las normas y al hacerlo, producen nuevos sentidos educativos. Sus gestos, intervenciones y decisiones no solo transforman la experiencia de quienes comparten con ellas el espacio escolar, también interpelan las estructuras pedagógicas tradicionales y expanden el horizonte de lo posible en la educación básica.

El impacto de estas prácticas se refleja en varios niveles. Por un lado, contribuyen a la visibilización de otras formas de existencia y a la validación de identidades diversas. Por otro, favorecen el desarrollo de habilidades críticas en las y los estudiantes, quienes, al habitar espacios donde se cuestionan las normas sociales, pueden fortalecer su capacidad de análisis, empatía y comprensión de realidades distintas. Aunque estos efectos no siempre son inmediatos ni visibles, con el tiempo, pueden convertirse en aprendizajes significativos que exceden los contenidos curriculares y traspasan los muros escolares.

Este apartado permite reconocer que la resistencia de las maestras lesbianas se constituye como un dispositivo pedagógico que produce subjetividades críticas, relaciones más equitativas y modos alternativos de habitar la escuela. Estas formas de resistencia revelan que la docencia puede transformarse desde la experiencia encarnada, generando gestos que tensionan la norma y habilitan nuevas posibilidades. Sin embargo, muchas de estas prácticas no son reconocidas como pedagógicas por quienes las ejercen, ni por la institución.

En el siguiente apartado se exploran estas expresiones emergentes —lo que aquí se denomina *brotos atópicos*— como manifestaciones cotidianas que, aunque no tengan lugar en el discurso oficial de la pedagogía, desbordan sus límites y abren la pregunta por lo que enseña, aun sin ser nombrado como tal.

4.2. Brotes atópicos: gestos que desbordan la norma

Las prácticas de resistencia descritas en el apartado anterior permiten advertir la emergencia de formas educativas que no siguen rutas preestablecidas, pero que transforman el sentido de lo pedagógico desde sus fundamentos. Estas formas no se presentan como propuestas teóricas acabadas ni como metodologías institucionalizadas, sino como expresiones situadas, afectivas, fragmentarias y profundamente políticas.

Para nombrar estas prácticas pedagógicas emergentes que surgen sin previsión, desde los márgenes de la norma, y que, aunque pequeñas o aparentemente insignificantes, tensionan el orden escolar y abren posibilidades para habitar la escuela de otra manera, se adopta el término *brotos atópicos*.

Esta noción fue sugerida inicialmente por el Dr. Roberto González Villarreal, director de esta investigación, quien la formuló en el contexto de un diálogo académico como una forma de nombrar "algo inesperado, una irrupción que altera la vida en común, realizada por los oprimidos", lo que implica un trabajo previo sobre las condiciones que sostienen la opresión. Su planteamiento, retomado y expandido en este trabajo, se entrelaza con otras perspectivas filosóficas y pedagógicas críticas que abordan lo marginal, lo impropio y lo desbordado como zonas fértiles de producción política y educativa.

La idea de lo atópico remite, en su raíz griega (*a-topos*), a lo que no tiene lugar, lo que desborda el espacio asignado. En este sentido, se recupera como una herramienta conceptual para pensar

la irrupción de lo inesperado, lo no codificado, lo que brota desde las fisuras. Esta apuesta dialógica se inspira también en los planteamientos de autores como Deleuze y Guattari (1980), quienes piensan la transformación a partir del acontecimiento menor, y en los aportes de Val Flores (2011), que reivindica lo impropio, lo inquietante, lo desbordado como lugar de producción pedagógica.

Estas prácticas, que no parten de una estrategia formal, sino de una experiencia pedagógica situada, aparecen en los relatos de las maestras como gestos que interrumpen lo esperado. Una de ellas relata:

“Un día una alumna me preguntó si dos mujeres podían tener una familia. No estaba en mis planes hablar de eso, pero le dije que sí, que había muchas formas de ser familia, y le conté un poco de la mía. No hice una clase sobre el tema, solo respondí con honestidad” (E3).

Ese gesto, aparentemente menor, se convierte en un brote atópico que desestabiliza la matriz normativa de lo familiar y abre un espacio de reconocimiento. No se trata de una intervención planificada, sino de una respuesta encarnada, situada en el vínculo con la estudiante, que deja entrever otras formas posibles de enseñar y de estar en la escuela.

El uso de un pin, una pulsera o una libreta con los colores de la bandera LGBT; la elección de un cuento con familias diversas para una lectura en voz alta; el reconocimiento explícito de las emociones de los estudiantes o el acompañamiento respetuoso de sus búsquedas identitarias: cada una de estas acciones contiene una fuerza pedagógica que no se ajusta a las lógicas tradicionales de la enseñanza, pero que transforma el espacio escolar.

Uno de los testimonios recogidos da cuenta de esta potencia:

“En mi mochila traigo un bordado pequeño con los colores del arcoíris. Un día una mamá se acercó a decirme que tenía una hija lesbiana, que no sabía cómo acompañarla, pero que verme a mí en la escuela le daba tranquilidad. Me agradeció sin decir más. Creo que esas cosas no se nombran, pero hacen mucho” (E4).

En esta escena, el gesto simbólico de portar un distintivo se convierte en un signo de seguridad, en una invitación silenciosa al reconocimiento. Este tipo de acciones no responden a un objetivo

pedagógico explícito, pero enseñan: comunican que hay otras formas de ser, de amar, de vincularse, y que esas formas también tienen derecho a habitar la escuela.

Otra docente relató:

“Un niño llegó con una cartulina donde escribió que estaba orgulloso de tener dos mamás. Me la enseñó antes de presentarla porque tenía miedo de que lo regañaran. Le dije que estaba bien, que yo lo apoyaba. Esa cartulina estuvo en el salón toda la semana. No hicimos nada especial, pero nadie la quitó. Esa fue su forma de decir: ‘aquí está también mi familia’” (E6).

También hay quienes integran la diversidad desde los contenidos escolares más allá de las efemérides:

“Yo tengo un cuento que se llama *El niño morado*, que habla sobre un niño que no es ni azul ni rosa, y en clase siempre me preguntan si eso tiene que ver con ser gay o trans. Entonces lo hablamos. Les digo que hay muchas formas de ser, y que lo importante es que cada quien se sienta bien con lo que es. A veces sólo con eso ya se nota que se sienten más tranquilos” (E6).

Estas prácticas no se imponen, no interrumpen el desarrollo escolar con consignas ideológicas, pero actúan desde lo sensible, lo ético y lo simbólico. En lugar de “enseñar sobre diversidad” de forma discursiva, muestran la diversidad como una forma concreta de estar en el mundo, de habitar los vínculos y de sostener el cuidado.

Los *brotos atópicos* no se anuncian como propuestas pedagógicas ni forman parte de un plan institucional. Surgen en la cotidianidad, en decisiones que podrían parecer menores, pero que interrumpen lo previsto y abren nuevas posibilidades.

Estos gestos, aunque muchas veces no sean reconocidos como parte del campo pedagógico formal, abren preguntas sobre lo que se enseña, cómo se enseña y desde dónde se enseña. Son formas de resistencia que, al repetirse, sostenerse o compartirse, pueden transformarse en prácticas más conscientes, más articuladas, y eventualmente en propuestas pedagógicas propias. Pero también son posibilidades que irrumpen el curso habitual de la vida escolar: no emergen solamente desde la intención individual de las docentes, sino que a menudo se desencadenan por el vínculo con las y los otros. Son los estudiantes, las familias, otras y otros docentes quienes

con sus preguntas, demandas, silencios o gestos imprevistos provocan una sacudida, una interpelación que obliga a las maestras a reaccionar, a nombrar lo innombrable o a hacer visible lo que suele esconderse.

Esa irrupción, que viene desde fuera, es precisamente lo que hace potente el lazo pedagógico, porque en ese encuentro se desborda la norma y se abren grietas por donde se filtra otro modo de habitar y de enseñar. Así, los brotes atópicos no son únicamente actos individuales de ruptura, sino expresiones relacionales que condensan una potencia transformadora: la de aquello que se construye *con otros*, en la fuerza misma del vínculo.

En el siguiente apartado se abordarán estas prácticas cuando dejan de ser respuestas intuitivas para constituirse como pedagogías transgresoras: formas de enseñanza que nacen entre la opresión y la resistencia, y que desestabilizan el orden escolar desde adentro.

4.3. Pedagogías transgresoras: enseñar desde la lesbiandad

Las prácticas que emergen como *brotes atópicos* —gestos mínimos, respuestas situadas, decisiones intuitivas— pueden, con el tiempo y la reiteración, convertirse en formas de enseñanza más conscientes, sostenidas y políticamente significativas. Algunas maestras no solo repiten esas acciones, sino que comienzan a reconocerlas como parte de su manera de enseñar, a compartirlas con otras colegas, o a sostenerlas frente a las resistencias institucionales. Es en ese tránsito, desde lo espontáneo hacia lo intencionado, donde se abre la posibilidad de nombrarlas *pedagogías transgresoras*.

El término no es de autoría propia. Proviene de los aportes de bell hooks (1994), quien propone entender la enseñanza como un acto de libertad cuando logra desafiar las jerarquías, incluir los saberes encarnados y recuperar las experiencias históricamente excluidas en el aula. En este trabajo, dicho concepto se retoma como una herramienta analítica para dar nombre a ciertas formas de enseñar que emergen desde los márgenes, en particular desde la experiencia de maestras lesbianas en la educación básica.

Las pedagogías transgresoras no son formulaciones acabadas ni discursos académicos consolidados. Tampoco surgen desde un respaldo institucional o una política pública. Por el contrario, se configuran en el cruce entre opresión y resistencia, en los intentos de las docentes por habitar la escuela con dignidad, aun cuando esta las excluye o las sanciona. Son prácticas

que reconfiguran los sentidos de enseñar y aprender, al incorporar la disidencia como una dimensión constitutiva de lo pedagógico.

Las pedagogías transgresoras a las que se refiere este apartado comparten ciertos rasgos con la propuesta de hooks, pero también se distinguen por estar profundamente ancladas en las condiciones específicas del nivel básico y en las estrategias de sobrevivencia afectiva, ética y política que despliegan las maestras lesbianas para permanecer en un sistema que no fue pensado ni diseñado para ellas.

Entre las prácticas observadas se encuentran cambios intencionados en los materiales y los relatos utilizados en el aula. Una docente opta por sustituir cuentos tradicionales que reproducen roles de género rígidos por narrativas que presentan infancias diversas, familias homoparentales, lesbomaternales o niñas que no desean casarse. En palabras de una participante:

“En lugar del cuento de la princesa que espera al príncipe, busco historias donde las niñas viajan solas, donde hay dos mamás o donde los personajes no quieren casarse. A veces no lo digo abiertamente, pero las niñas y los niños lo notan, y empiezan a preguntar más, a pensar distinto” (E4).

En otra experiencia, una maestra transforma el tratamiento del 8 de marzo en su escuela, cuestionando la estética edulcorada con la que se suele conmemorar la fecha y proponiendo en su lugar una narrativa que reivindica la memoria de lucha y la dimensión política del día:

“Como te decía, cuando propusieron decorar con flores y mariposas y les dije que no. Cambiamos todo el enfoque: hicimos un muro de nombres de mujeres asesinadas y actividades para hablar de derechos. Desde esa ocasión cada año hacemos una conmemoración similar y el pasado 8m, las alumnas propusieron realizar una marcha en las calles aledañas a la escuela, gritaron consignas y llevaron sus cartulinas con mensajes muy poderosos. Se conmovieron mucho cuando una mujer de la tercera edad salió a la puerta de su casa y les aplaudió” (E3).

Esta experiencia muestra cómo una práctica pedagógica puede transformar radicalmente el sentido de una conmemoración, desplazándola de lo ornamental hacia lo político. Al abrir espacio para la memoria y la acción colectiva, la maestra no solo intervino en la dinámica

escolar, también sembró en sus estudiantes la posibilidad de vivir el 8 de marzo como un acto de denuncia y de reconocimiento histórico. En este sentido, las pedagogías transgresoras no siempre se limitan al aula, sino que pueden desbordar la institución y conectarse con movimientos sociales más amplios.

Una experiencia similar ocurre con la conmemoración del Día de Muertos. Una maestra relató cómo, con el paso de los años, propuso resignificar las ofrendas escolares para vincularlas con memorias colectivas y luchas sociales:

“Desde hace algunos años propuse que las ofrendas de Día de Muertos se dedicaran a ciertos movimientos sociales, comenzamos, el primer año con el movimiento del 68, luego la dedicamos a los estudiantes de Ayotzinapa, después a las víctimas de feminicidio y este año, tras un caso muy sonado de transfeminicidio, mis estudiantes propusieron dedicarla a personas asesinadas del colectivo LGBTQ+” (E3).

Este ejemplo evidencia cómo un gesto inicialmente aislado se consolida en el tiempo, adquiriendo fuerza institucional y transformando una práctica escolar tradicional en un ejercicio político y pedagógico que conecta la memoria histórica con las luchas contemporáneas.

También, se identifican formas de resistencia pedagógica que implican el uso de símbolos visibles (pines, termos, libretas con banderas LGBTQ+) como dispositivos de conexión con estudiantes, familias y colegas. Estas marcas, aparentemente menores, funcionan como señales de identificación que habilitan conversaciones, permiten el reconocimiento mutuo y abren espacios de acompañamiento emocional y político:

“Yo no digo nada explícitamente, pero tengo un reloj del *pride*. Algunas alumnas se acercan y me preguntan cosas. Una vez una me dijo: ‘Profe, yo sabía que usted entendía’. Esos pequeños gestos hacen que se sientan acompañadas” (E6).

Una dimensión fundamental de estas pedagogías es el desplazamiento de la noción de neutralidad docente. Las maestras que deciden hablar en primera persona, compartir aspectos de su historia afectiva, nombrar a su pareja en una reunión escolar o validar la experiencia de un o una estudiante *queer* no lo hacen para “militar” una causa, sino para enseñar desde la honestidad, la coherencia y la presencia encarnada:

“A veces solo con contar algo de mi vida ya se rompe la idea de que somos robots. Me han dicho: ‘Nunca había escuchado a una maestra hablar así’. Yo no lo hago por imponer nada, sino porque quiero enseñar desde lo que soy” (E3).

Estas decisiones rompen con el mandato institucional que exige disociar la vida privada de la práctica docente, y en su lugar, proponen una pedagogía que se construye con el cuerpo, con la memoria, con la afectividad y con la propia existencia.

Tal como plantea hooks, enseñar de manera transgresora implica entrar enteras al aula. Sin embargo, las narrativas analizadas muestran que las maestras lesbianas no siempre pueden hacerlo. La presión por ocultar, la vigilancia constante y el temor a las represalias obligan a muchas a fragmentarse. No obstante, en los gestos en que deciden mostrarse, aunque sea parcialmente, surgen grietas en la norma. Es en esas fisuras donde se gesta una pedagogía distinta: que humaniza, que acompaña, que nombra lo innombrable, y que convierte la experiencia lesbiana en un acto educativo:

“No necesito decirlo todo. A veces basta con estar, con no esconderme. Eso ya cambia cómo me ven, cómo se relacionan conmigo. Y yo también enseño distinto, más libre” (E6).

Las pedagogías transgresoras no aspiran a convertirse en modelos replicables. Su fuerza está precisamente en su carácter situado, en su vínculo con una historia de exclusión y con una ética del cuidado que coloca al centro a las personas concretas que habitan la escuela. No son una teoría abstracta, sino una práctica encarnada, elaborada desde la necesidad, la resistencia y la imaginación.

Más que ofrecer una nueva metodología, estas pedagogías invitan a repensar qué es enseñar, qué se valida como conocimiento, y cómo puede construirse una escuela donde todas las vidas tengan lugar. Frente al mandato de neutralidad, estas maestras enseñan desde lo que son, desde lo que les duele y desde donde se afirman.

En el siguiente apartado se discuten los desafíos, contradicciones y tensiones que enfrentan estas formas de enseñanza en un sistema que continúa regulando los cuerpos, los afectos y los saberes desde una lógica heteronormativa y patriarcal.

4.4. Tensiones y límites de las pedagogías transgresoras en educación básica

Las pedagogías transgresoras que emergen desde la experiencia de maestras lesbianas en educación básica no se construyen en un terreno neutral ni exento de obstáculos. Por el contrario, son prácticas que se desarrollan en condiciones adversas, en entornos donde la heteronormatividad escolar continúa operando como una estructura de regulación de cuerpos, saberes y afectos. Si bien estas pedagogías ofrecen posibilidades transformadoras, también enfrentan tensiones, contradicciones y límites que es necesario visibilizar.

Uno de los principales desafíos es la falta de reconocimiento institucional. Las maestras que transforman sus prácticas desde la experiencia lesbiana no cuentan con un marco normativo que respalde sus acciones. Por el contrario, muchas veces deben recurrir al silencio estratégico, al gesto sutil o al acompañamiento no formal para poder sostener lo que hacen. En este sentido, su pedagogía opera en los márgenes, sin legitimación ni protección. Como expresó una de las entrevistadas:

“No hay manual para enseñar siendo lesbiana. Hay cosas que una hace, pero sin saber si está bien, si se puede, si va a tener consecuencias” (E6).

Esta incertidumbre genera una pedagogía sin garantías, una práctica que depende de la intuición, la valentía y, muchas veces, del aislamiento. El miedo a ser señaladas, la posibilidad de represalias laborales o la presión para “no incomodar” a colegas y familias, se convierten en fuerzas que limitan la posibilidad de sostener una pedagogía crítica de forma abierta y continua.

Otro elemento importante es la falta de condiciones colectivas. La mayoría de estas pedagogías emergen de experiencias individuales. Aunque algunas maestras logran establecer vínculos de cuidado con colegas o familias aliadas, lo cierto es que estas prácticas siguen ocurriendo en soledad. La ausencia de comunidades pedagógicas que nombren, reconozcan o fortalezcan estas experiencias dificulta su sostenibilidad a largo plazo.

Además, es necesario considerar que no todas las docentes lesbianas se identifican como portadoras de una pedagogía transgresora. Para muchas, los gestos que despliegan no son percibidos como parte de una propuesta educativa, sino como formas de sobrevivir, de cuidar su trabajo, o de acompañar a estudiantes sin exponerse demasiado. Aunque desde una mirada analítica pueden leerse como acciones pedagógicas con potencia transformadora, muchas de

ellas no las nombran como tales. En ocasiones, incluso las viven como respuestas defensivas, como una forma de protegerse, más que como una intervención consciente.

Esta falta de reconocimiento puede estar vinculada al temor, a la constante necesidad de pasar desapercibidas, o a una subestimación de sus propios saberes y prácticas, históricamente deslegitimados en el campo educativo sobre todo por el nivel en el que trabajan. Esto plantea una tensión entre lo vivido y lo teorizado, entre lo que se hace y lo que se alcanza a significar como valioso en el terreno pedagógico.

También existen límites estructurales. El currículum, la supervisión escolar, la presión por cumplir con resultados estandarizados y las exigencias burocráticas reducen el margen de acción para transformar la práctica. Las pedagogías transgresoras, al no formar parte de la lógica oficial, deben desarrollarse en los intersticios: en una lectura distinta, en una conversación improvisada, en una celebración resignificada. Este carácter intermitente y fragmentario impide que puedan consolidarse como propuestas sostenidas sin riesgo.

Por otro lado, las pedagogías transgresoras también enfrentan tensiones internas. Algunas maestras se debaten entre la necesidad de visibilizar su lesbiandad y el temor a perder legitimidad profesional. En contextos donde la figura de la docente sigue asociada a una imagen de maternidad, dulzura y heterosexualidad, romper con ese molde implica no solo desafiar las normas pedagógicas, sino arriesgar el vínculo con estudiantes, madres, padres y personas directivas. Como narró una docente:

“No es que una no quiera decir quién es, es que todo en la escuela te grita que no puedes. Hay días que digo ‘hoy sí’, y otros que me arrepiento por miedo a que alguien diga algo y me llamen la atención” (E1).

Estas tensiones muestran que la transgresión no es un camino lineal ni exento de ambivalencias. La pedagogía que se construye desde la lesbiandad no solo enfrenta obstáculos externos, sino también dilemas afectivos, éticos y profesionales que cada docente debe sortear según sus posibilidades y contexto.

Finalmente, es importante reconocer que estas pedagogías siguen siendo invisibles en los discursos oficiales. Mientras se promueven tecnologías, nuevos modelos educativos, enfoques por competencias, o aprendizajes basados en proyectos como los principales caminos de

mejora, se desestima —o se ignora por completo— la potencia transformadora de prácticas que parten de lo vivencial, de lo político y de lo afectivo.

Sin embargo, pese a los límites, estas pedagogías existen, persisten y abren camino. Su potencia no radica en su masificación ni en su institucionalización, sino en su capacidad para mostrar que otra forma de educar es posible. Son pedagogías que se construyen en tensión, que no siempre tienen nombre, pero que encarnan un gesto ético y político radical: el de enseñar desde la diferencia, el de habitar la escuela sin pedir permiso, el de sostener la dignidad aun cuando todo alrededor niegue su valor.

A lo largo de este capítulo se ha intentado mostrar que, entre la opresión y la resistencia, no solo hay conflicto y sobrevivencia, sino también posibilidad. A partir del análisis de las narrativas de maestras lesbianas en educación básica, ha sido posible identificar prácticas educativas que, aunque no siempre sean nombradas como tales, contienen una potencia transformadora que desborda los límites normativos del campo pedagógico tradicional.

En primer lugar, se observó que enseñar puede convertirse en una forma de resistencia, especialmente cuando se enfrenta un sistema que impone la ocultación, la censura o la fragmentación de la identidad. En ese contexto, las decisiones cotidianas de las docentes — desde nombrar a sus parejas hasta transformar el sentido de una efeméride escolar— constituyen actos que interpelan el orden heteronormativo de la escuela.

En segundo lugar, se propuso el concepto de *brotes atópicos* para nombrar aquellas prácticas que emergen sin previsión, desde la intuición, la experiencia situada y la necesidad de sostener la dignidad en condiciones adversas. Estos gestos, aunque menores o silenciosos, abren sentido, enseñan desde otro lugar, y permiten imaginar una educación diferente.

Posteriormente, se abordaron las *pedagogías transgresoras* como aquellas formas de enseñanza que, nacidas de la resistencia, se configuran como propuestas educativas intencionadas, éticas y afectivas. Estas pedagogías no siguen el guion escolar, lo reescriben desde el margen. Enseñar, en este caso, no es solo transmitir conocimientos, sino abrir espacio a otras existencias, a otras memorias y a otras formas de relación en el aula.

Finalmente, se identificaron las tensiones y límites que enfrentan estas pedagogías: la falta de reconocimiento, la soledad, los dilemas éticos, los marcos institucionales restrictivos. Sin

embargo, lejos de anular su potencia, estas condiciones hacen aún más evidente su valor político. En contextos donde se impone la neutralidad, la repetición y la exclusión, estas prácticas recuerdan que educar puede ser, también, un acto de subversión.

Cabe aclarar que con este capítulo no se busca idealizar a las maestras lesbianas ni romantizar su resistencia. Tampoco universalizar sus experiencias. Más bien, se busca aprender de lo que ya están haciendo, de lo que aparece en sus relatos como fragmento, como indicio, como posibilidad. Porque si algo ha quedado claro en estas páginas, es que otra educación no solo es pensable: está ocurriendo. Tal vez sin nombre, sin respaldo, sin legitimación... pero está ocurriendo. Y vale la pena prestarle atención.

Conclusiones. Algunas aperturas para el cierre

*Hacer pedagogía lesbiana no es solo hablar desde la identidad
o desde la orientación sexual;
es politizar las formas en que se enseña y se aprende.
Es entender que la educación es un territorio en disputa,
y que nuestras presencias lesbianas, incómodas, son también pedagogías,
pedagogías del cuerpo, del deseo, del afecto y de la disidencia cotidiana.
val flores*

Nombrar lo que duele, escuchar lo que enseña

Esta investigación nació de la necesidad política y personal de escuchar y potenciar voces que casi nunca tienen espacio en las conversaciones sobre educación: las voces de las docentes lesbianas de educación básica. La intención nunca fue llegar a verdades absolutas ni presentar una visión generalizada; más bien, hacer visibles y escuchar historias concretas, situadas, de maestras que habitan la escuela desde otro lugar. En sus relatos aparecen silencios, dudas, tensiones, pequeños gestos y formas de conocimiento que casi siempre se ignoran o se dejan fuera. Es justo ahí, en eso que parece mínimo o insignificante, donde se encontró la posibilidad de pensar otra educación posible, una pedagogía distinta, una forma de transgredir.

Nombrar lo que duele implicó asumir que las condiciones de exclusión, invisibilización y violencia, en suma, la opresión hacia las docentes lesbianas no son hechos aislados, sino manifestaciones encarnadas de un régimen escolar sostenido por lógicas heteronormativas y patriarcales. Comprender cómo opera ese régimen en la cotidianidad escolar —en los cuerpos, en el lenguaje, en los vínculos, en los gestos que se permiten o se sancionan— fue un primer objetivo de este trabajo.

Escuchar lo que enseña fue igual de importante. Porque las voces de las maestras no solo nombran la opresión; también aportan preguntas, decisiones, saberes y afectos que reconfiguran lo educativo. Escuchar lo que enseñan estas experiencias exigió una mirada capaz de reconocer el valor pedagógico en aquello que no se nombra como tal: una conversación que abre, un cuento que se transforma, un símbolo que acompaña, una corporalidad que se sostiene en el aula sin pedir permiso.

Este trabajo buscó entonces no solo denunciar lo que la escuela borra, sino también visibilizar lo que se gesta en sus fisuras: prácticas que emergen como formas de habitar con dignidad,

como modos de enseñar que no separan lo político de lo afectivo, lo pedagógico de lo vital. Comprender estas prácticas fue, desde el inicio, un gesto de apertura, una apuesta por mirar más allá de lo previsto, por escuchar lo que enseña aquello que duele, que se encarna y que se transforma hasta llegar a la transgresión.

Lo que brota en los márgenes

Lo que esta investigación encontró no fue un modelo pedagógico acabado ni una teoría sistematizada sobre la experiencia de las docentes lesbianas en la escuela. Lo que brotó, fueron fragmentos: indicios, actos cotidianos, palabras dichas entre líneas, gestos que resisten sin anunciarse. Brotes. Prácticas que emergen en los márgenes, no como respuesta explícita al currículum o a las políticas institucionales, sino como una forma de estar en la escuela y mantenerse en ella.

El primer hallazgo clave es que la escuela no es un terreno neutral. Lejos de ser un espacio objetivo u homogéneo, se configura como una institución que produce y reproduce la heterosexualidad como régimen de verdad, legitimidad y reconocimiento. Este régimen se hace presente en los discursos, los rituales escolares, los afectos permitidos, las figuras docentes esperadas. En ese escenario, las maestras lesbianas no solo enseñan: habitan un campo de tensión constante entre lo que son y lo que se espera de ellas.

En segundo lugar, esta investigación mostró que la resistencia no siempre se manifiesta en grandes actos de confrontación. La mayoría de las veces, lo que emerge son resistencias cotidianas, muchas de ellas sutiles, casi imperceptibles, pero profundamente significativas. Desde el silencio estratégico hasta el uso de un accesorio con la bandera LGBT+, desde la decisión de nombrar a la pareja en voz alta hasta el cuestionamiento de una actividad escolar sexista, estas acciones encarnan formas de resistir que también enseñan.

De estas resistencias surgen lo que aquí se nombra *brotes atópicos*: prácticas que no responden a una planificación pedagógica formal ni a un marco institucional, pero que producen disrupciones, abren sentidos, permiten otras formas de habitar la escuela. Estos brotes no se ajustan a los códigos establecidos del saber docente, pero contienen una potencia educativa que transforma los vínculos, la autoridad, el conocimiento y el espacio mismo del aula.

Finalmente, se identificó que algunas de estas prácticas se sostienen en el tiempo, se repiten, se afirman y comienzan a adquirir una lógica propia. En esos casos, ya no se trata solo de resistencia o de intuición: se trata de una propuesta pedagógica situada que enseña desde la lesbiandad y que transforma el sentido mismo de educar. A esa forma de enseñanza se le ha nombrado *pedagogía transgresora*: no porque rompa con todo, sino porque hace visible lo que normalmente se calla, desplaza lo que se da por sentado y apuesta por una educación que se construye desde el margen.

Lo que brota en los márgenes no siempre tiene nombre, pero tiene dirección. Es allí donde esta tesis ha querido detenerse: en esos lugares donde la pedagogía no sigue el guion oficial, pero insiste en florecer.

Fisuras, contradicciones y otros imposibles

Nombrar lo que brota en los márgenes implica, también, reconocer las fisuras que lo atraviesan. Las pedagogías transgresoras que emergen desde la experiencia de las maestras lesbianas no habitan un terreno llano ni garantizado. Se gestan en medio de contradicciones profundas, bajo estructuras que no fueron diseñadas para permitir su existencia, y por ello, enfrentan límites que complejizan su sostenimiento.

Una primera tensión se sitúa en el plano del reconocimiento. Muchas de estas prácticas no son nombradas como pedagógicas por las propias docentes que las realizan. Algunas surgen desde la intuición, otras desde la necesidad, y muchas veces, desde el silencio. La categoría “pedagogía” sigue reservada, en el discurso escolar, para aquello que es planificado, evaluado, legitimado por las autoridades educativas. Lo que estas maestras hacen no siempre encaja en esa lógica, y, sin embargo, transforma. Esta disociación entre lo que se vive y lo que se legitima produce una pedagogía sin nombre, que opera en los bordes de lo reconocible.

Otra fisura importante es la fragilidad de estas prácticas. La mayoría de las veces, se sostienen en soledad, sin comunidades que las abracen, sin instituciones que las respalden. Su existencia depende de contextos específicos, de alianzas puntuales, de condiciones emocionales y materiales que pueden quebrarse fácilmente. Como lo relatan las entrevistadas, el miedo, el cansancio, la precarización laboral y la presión por adaptarse a las normas del entorno, son fuerzas que constantemente amenazan con silenciar lo que se había comenzado a construir.

También se hacen presentes contradicciones internas. Las maestras no están exentas de ambivalencias: algunas desean visibilizarse, pero temen ser sancionadas; otras intentan sostener un vínculo pedagógico diferente, pero enfrentan la exigencia institucional de homogeneizar su práctica. La disidencia, en estos casos, no es una postura estable, sino un territorio en disputa. La tensión entre el deseo de enseñar con libertad y la necesidad de cuidar el trabajo, la salud mental o la seguridad personal, es una constante en sus narrativas.

Además, muchas de estas prácticas conviven con lo que podríamos llamar “imposibles pedagógicos”: ideas, gestos o transformaciones que no logran consolidarse porque el sistema escolar —anclado en la vigilancia y la normatividad afectiva— no lo permite. El aula sigue siendo, para muchas, un espacio de riesgo más que de apertura; la escuela, una estructura que demanda neutralidad, control y disimulo.

A pesar de todo, estas fisuras no anulan el valor de lo que ocurre. Por el contrario, lo hacen más significativo. Porque estas pedagogías no existen a pesar del conflicto, sino a través de él. No se desarrollan desde la comodidad, sino desde el roce constante con aquello que se resiste a cambiar. Allí donde todo parecía estar dicho, ellas enseñan desde la herida, desde la duda, desde la opresión encarnada, desde el lugar donde aún no hay respuestas, pero sí preguntas urgentes.

Estas tensiones no cierran el camino, sino que lo complejizan. Recordarlas no es una forma de deslegitimar la potencia pedagógica de estas prácticas, sino de reconocer que su existencia es un acto de coraje cotidiano, sostenido no por la certeza, sino por la convicción de que otra escuela puede ser posible, aunque aún no se sepa exactamente cómo se logrará.

Entre la retórica de la NEM y la persistencia del orden escolar

Las narrativas e historias de las docentes lesbianas muestran que algo se mueve —que se agrietan certezas, que aparecen nuevas preguntas y gestos pedagógicos que desestabilizan la norma—, sin embargo, estos movimientos se dan dentro de una escuela que sigue funcionando como parte de un sistema regulador, vigilante y profundamente conservador.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), con su promesa de transformación, inclusión y justicia social, ha abierto una narrativa institucional que en el papel reconoce la diversidad, la igualdad de género y los derechos humanos como ejes articuladores del currículum (SEP, 2022). Por

desgracia, cuando esa retórica llega al aula, a los consejos técnicos, a las supervisiones escolares o a las prácticas cotidianas, se encuentra con una realidad resistente al cambio.

Las maestras lesbianas entrevistadas no solo habitan esa contradicción, la encarnan. Por un lado, son testigas de discursos oficiales que nombran la igualdad, que hablan de inclusión, que citan la interculturalidad crítica y la perspectiva de género como principios pedagógicos. Por otro, siguen enfrentando el mandato de neutralidad, el silenciamiento de lo político, y la deslegitimación de cualquier presencia que incomode la norma heterosexual. El sistema educativo, pese a los cambios discursivos, continúa operando bajo lógicas que castigan la diferencia y premian la simulación, que exigen discreción para quienes disienten y que colocan a las docentes lesbianas —y a todas las personas disidentes— en una posición incómoda, de constante negociación entre lo que son y lo que la institución espera que sean.

Estas tensiones no son menores ni anecdóticas. Hablan de una escuela que aún no se piensa como espacio político, donde las formas de control se han sofisticado, pero no han desaparecido. La evidencia está en las pequeñas prácticas que continúan reproduciendo el orden tradicional: las celebraciones del Día del Padre y de la Madre como únicas figuras familiares válidas; la asignación de uniformes diferenciados por sexo binario; la separación del alumnado en filas de niñas y niños; la designación de colores, tareas o actividades según estereotipos de género. Todas estas son formas naturalizadas de operar la heteronorma en la escuela que la NEM no ha logrado modificar, incluso cuando en sus principios busca “reconocer la diversidad y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de excelencia para todas y todos” (SEP, 2022, p. 19).

Por eso, este trabajo insiste en mirar lo que sucede en las aulas más allá de los marcos curriculares, sin desconocerlos, pero sin idealizarlos. Lo que las docentes lesbianas hacen —a veces como estrategia, a veces como reacción— es ya una forma de disputa contra ese orden escolar que pretende mostrarse renovado sin tocar sus raíces más profundas. Quizá, una verdadera transformación educativa no vendrá de arriba ni por decreto, sino de las resistencias que florecen en los márgenes, de las pedagogías que emergen en medio de la contradicción, de las voces que siguen nombrando lo que la escuela aún no se atreve a decir ni a escuchar.

Abrir sin clausurar: lo que aún está por decir

Toda conclusión corre el riesgo de clausurar sentidos, de dar por terminado un proceso que, en realidad, apenas comienza. Esta investigación no busca cerrar, sino abrir. Lo que aquí se ha recogido no son verdades finales, sino fragmentos de sentido, rastros de pedagogía en construcción, preguntas que siguen latiendo más allá de las páginas escritas.

Este trabajo mostró que en las narrativas de las maestras lesbianas de educación básica hay una pedagogía que no ha sido nombrada aún con la fuerza que merece. Una pedagogía que se despliega desde la disidencia, la corporalidad, la experiencia situada, el silencio estratégico y los pequeños actos que sostienen la vida dentro de una institución que muchas veces la niega. Pero también dejó en evidencia que estas prácticas se enfrentan a condiciones materiales y simbólicas que dificultan su expansión y reconocimiento.

Queda pendiente seguir investigando cómo se conforman —o podrían conformarse— comunidades pedagógicas de apoyo entre docentes que, compartiendo condiciones de exclusión, construyen saberes colectivos. Si bien las redes y alianzas que las maestras lesbianas tejen suponen una dimensión de colectividad y solidaridad, estas suelen operar desde lo espontáneo, como estrategias de protección, más que como plataformas organizadas para la transformación. Se trata de formas de resistencia que, al no contar con el respaldo de la hegemonía, rara vez logran pasar a la ofensiva; su fuerza está en la contención mutua, pero no necesariamente en la disputa abierta del orden escolar.

En este sentido, queda por explorar qué condiciones permitirían que estas alianzas defensivas devengan en prácticas políticas más estructuradas, con capacidad de incidir en la cultura institucional. También falta pensar más a fondo en el papel que juegan las infancias y juventudes en esta relación: ¿qué pedagogías emergen cuando estudiantes y docentes disidentes se encuentran? ¿Qué aprendizajes pueden nacer de esos vínculos que escapan a la norma, pero que configuran otros modos posibles de habitar la escuela?

Este trabajo se centró en maestras lesbianas de educación básica, pero la mirada podría ampliarse hacia otras experiencias silenciadas: docentes trans, bisexuales, no binaries, o quienes, sin identificarse como parte de la disidencia sexual o de género, están transformando

la escuela desde pedagogías feministas, comunitarias o antirracistas. El campo es amplio, diverso y urgente.

También queda abierta la invitación a que la pedagogía crítica recupere estas experiencias como parte de su acervo. Porque las prácticas de estas docentes no deben ser vistas solo como actos de resistencia frente a la opresión, sino como producción activa de pensamiento educativo. Hay allí un saber situado, encarnado, profundamente ético, que no ha sido suficientemente escuchado por la teoría pedagógica convencional.

Finalmente, esta tesis no pretende ofrecer un modelo a replicar ni una solución definitiva. Su intención ha sido dejar constancia de que la educación no ocurre únicamente en los documentos normativos, en los planes y programas, o en las metodologías institucionalizadas. Ocurre, también, cuando una maestra decide contar un cuento distinto, cuando una palabra interrumpe el silencio, cuando un gesto mínimo habilita la posibilidad de nombrarse.

Quizá ese sea el mayor aporte de esta investigación: haber tendido el oído a lo que no suele escucharse, haber creído que en los márgenes también se enseña, y que en cada resistencia cotidiana hay una apuesta por transformar no solo la escuela, sino también las condiciones en las que una vida puede o no ser vivible.

Este estudio, como toda investigación situada, también está atravesado por sus propias limitaciones. Si bien la metodología se centró en entrevistas narrativas, es necesario reconocer que el trabajo no se limitó a la recuperación oral de testimonios. La escucha atenta y prolongada permitió que en el proceso de investigación también se desplegaran formas de observación encarnada: gestos, silencios, pausas, cambios en el tono o en la mirada que, sin haberse sistematizado como técnica formal, fueron claves para comprender la densidad emocional y política de los relatos. Asimismo, mi propia experiencia como docente lesbiana dentro del sistema escolar se entrelaza con las voces de las participantes. No como un espejo, sino como un punto de anclaje ético y epistemológico desde el cual posiciono mi mirada. La frontera entre investigación y vivencia no siempre fue nítida, y en esa ambigüedad se tejieron muchas de las comprensiones que aquí se expresan.

Otra limitación importante fue el número reducido de entrevistas. Aunque inicialmente se contemplaba la participación de más docentes, muchas decidieron no involucrarse o retirarse

del proceso. Esta dificultad, lejos de restar valor al estudio, confirma una de las tesis centrales del mismo: el miedo a ser visibles, la carga emocional de contar, la violencia simbólica que aún persiste en los espacios escolares, opera como fuerza de silenciamiento. La baja participación no es un vacío que lamentar, sino una evidencia encarnada de la opresión cotidiana. En cada maestra que no pudo o no quiso hablar, hay un síntoma del sistema, una huella del costo que implica nombrarse desde la disidencia. Este dato no solo debe considerarse como una limitación metodológica, sino como un hallazgo en sí mismo: una puerta abierta para seguir indagando sobre las condiciones necesarias para que estas voces puedan desplegarse sin miedo, y la pedagogía que encarnan, pueda florecer en libertad.

Lo que aún está por decir no debe ser interpretado como una falta, sino como una promesa. Porque mientras haya maestras que se atrevan a enseñar desde lo que son, habrá pedagogías en movimiento, escuelas en disputa y futuros por imaginar.

Las raíces teóricas de la comprensión: del régimen heterosexual a la pedagogía transgresora

Si bien las conclusiones de esta tesis se han centrado en visibilizar las experiencias de opresión, las resistencias cotidianas y las pedagogías transgresoras desarrolladas por maestras lesbianas, es necesario retomar brevemente los marcos teóricos que permitieron identificar y analizar dichas experiencias. El recorrido conceptual que inició en el primer capítulo no es solo el punto de partida teórico, sino una herramienta crítica para leer las narrativas y hacer visible lo que de otro modo podría pasar desapercibido o diluirse en interpretaciones normativas.

El análisis del régimen heterosexual como una estructura política, propuesto por Wittig y Rich, y profundizado por autoras lesbofeministas como Karina Vergara, permitió comprender que la heterosexualidad es una matriz obligatoria que organiza los cuerpos, los deseos, las instituciones y las subjetividades. Es un régimen que se sostiene y actualiza de manera cotidiana mediante mecanismos como la heteronorma, que opera en los planos simbólicos y prácticos de la vida escolar. El lenguaje, la distribución de espacios, los contenidos curriculares, las expectativas de género y las relaciones entre docentes y estudiantes son ejemplos concretos de cómo se reproduce esa matriz heterosexual en la escuela.

Nombrar la heteronorma como mecanismo y distinguirla del régimen que la sostiene fue crucial para comprender que las formas de opresión vividas por las docentes lesbianas no son aisladas

ni circunstanciales, por el contrario, responden a una estructura profundamente arraigada que no solo excluye a quienes se desvían del mandato heterosexual, sino que además penaliza sus existencias de formas múltiples, tanto simbólicas como materiales.

En este sentido, el marco teórico ofreció más que categorías conceptuales: fue una brújula crítica para leer los silencios, los gestos, las ausencias y los quiebres presentes en las narrativas. El feminismo lésbico, con su potencia política, y el pensamiento lesbofeminista, con sus advertencias sobre las limitaciones del análisis de género convencional, aportaron las claves para interpretar las pedagogías que emergen “entre la opresión y la resistencia” no solo como acciones espontáneas, sino como respuestas situadas frente a un régimen que ha intentado históricamente negar la existencia lesbiana.

Esta lectura crítica permitió, por un lado, detectar las formas específicas en que se ejerce la violencia estructural y, por otro, reconocer el valor de las prácticas de resistencia, incluso en sus manifestaciones más sutiles. De esta manera queda claro que existe un puente entre los marcos conceptuales que abrieron la tesis y los hallazgos que se presentaron en los capítulos posteriores, que permite cerrar el ciclo reflexivo sin clausurarlo.

Nada termina aquí

Entre la opresión y la resistencia, esta tesis ha buscado escuchar lo que se mueve, lo que se transforma, lo que enseña sin permiso. Al recorrer las voces, los silencios y las prácticas de maestras lesbianas en educación básica, ha quedado claro que la escuela no es solo un dispositivo de reproducción normativa, es también un territorio en disputa, donde se cueplan fisuras que permiten imaginar otra manera de habitarla.

No hay en estas páginas una pedagogía con fórmulas ni un modelo a seguir. Lo que se ha tejido es un mapa de indicios: una constelación de gestos, decisiones y prácticas que, en su precariedad y fragmentación, contienen una fuerza profundamente política. Porque cuando una maestra decide sostener su presencia en un entorno que intenta invisibilizarla, no solo resiste: educa. Y cuando enseña desde esa diferencia, sin ajustarse a los moldes que el sistema impone, lo que está haciendo es producir conocimiento situado, afectivo, transformador.

La contribución de este trabajo no reside únicamente en haber visibilizado las formas en que opera la heteronorma en el espacio escolar, sino en haber reconocido el potencial pedagógico

de quienes la desafían cotidianamente. Las pedagogías que aquí emergen no siempre son nombradas como tales, pero están ocurriendo. No están institucionalizadas, pero están dejando huella. No están en los manuales, pero están enseñando.

Este cierre no busca clausurar el pensamiento, sino continuar abriendo preguntas. ¿Qué otras vidas, qué otras enseñanzas están siendo asilenciadas en la escuela? ¿Qué prácticas educativas se están gestando en los márgenes, sin legitimación, pero con enorme potencia ética? ¿Qué implicaría repensar el currículum, el rol docente, y la formación educativa desde las voces que han sido históricamente excluidas?

Frente a un sistema que insiste en la homogeneidad, esta tesis apuesta por lo diverso, lo interrumpido, lo incompleto. Porque allí, en lo que no encaja, en lo que se resiste a ser domesticado por las lógicas escolares, puede encontrarse no solo otra manera de enseñar, sino otra forma de sostener la vida. Una vida donde todas las existencias sean posibles, visibles, dignas de ser habitadas... y contadas.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ahmed, S. (2019). *¿Para qué sirve?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Aldarte. (2001). *Visibilidad y lesbianismo* (Cuaderno divulgativo núm. 2). Recuperado de <https://studylib.es/doc/8757669/cuaderno-divulgativo-n%C2%BA-2--visibilidad-y-lesbianismo>
- Alfarache, A. (2000). *Identidades lésbicas y cultura feminista: Una investigación antropológica* [Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. Ciudad de México.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2006). Espacios escolares y relaciones de género: Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. *Cuadernos de Formación y Debate*, (4), 107-128.
- Alonso, G., Zurbriggen, R., Flores, V., Herczeg, G., Domínguez, M., & Rodríguez, P. (2008). *Cuerpos que hablan: Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas* (Informe final del proyecto de investigación). Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.
- Alonso, M. (2008). *Docentes lesbianas y cultura escolar: Una aproximación desde el análisis del discurso* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario]. Rosario, Argentina.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books. Recuperado de <https://www.uoa.gr/Anzaldua-borderlands-la-frontera.pdf>
- Arenas, G. (1995). *La construcción del género en la escuela infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Blasco Herranz, I. (2010). *Mujeres, género y lesbianismo en la historiografía: invisibilidad y silencios persistentes*. *Ayer*, (80), 13-40.
- Boccasius, A. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 95–102.

- Bonal, X. (2000). *Cambiar la escuela: La coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bonder, G. (1998). Introducción. En G. Bonder (Ed.), *Estudios de la mujer en América Latina* (pp. 3–15). Washington, D.C.
- Beauvoir, S. de. (1949). *El segundo sexo*. Ediciones Cátedra.
- Braun. (s.f.). *La matriz del pensamiento heterosexual: La ideología de la opresión*. Recuperado de <https://tescopress.com/laconformaciondiscursiva/chapters/la-matriz-de-pensamiento-heterosexual-la-ideologia-de-la-opresion/>
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto (J. A. Gómez & L. Calandra, Trans.). *Revista de Educación*, 7(9), 13–34. (Trabajo original publicado en 1995 como *Is There a Queer Pedagogy?*)
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. México: Paidós.
- Butler, J. (2000). Imitación e insubordinación de género. En *Grañas de Eros: Historia, género e identidades sexuales*. Buenos Aires: Edelp, Ediciones de la École Lacanienne de Psychanalyse.
- Carrera, J. (2021). La noción de resistencia cotidiana o ¿una vaga ilusión de autonomía? *Estudios de Historia de España*, 23(1–2), 297–326.
- Carrillo, I. (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29–48. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8224>
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: Narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en

- escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57–78.
- Clarke, C. (1988). El lesbianismo, un acto de resistencia. En C. Moraga & A. Castillo (Eds.), *Este puente es mi espalda: Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco, CA: Ism Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–59). Barcelona: Laertes.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Recuperado de https://web.law.columbia.edu/sites/default/files/microsites/law-culture/files/Crenshaw_Demarginalizing.pdf
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5–47.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92–101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502608>
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. En Periódico Diagonal.
- Curiel, O. (2017). Prólogo. En N. Mogrovejo, *Del sexilio al matrimonio: Ciudadanía sexual en la era del consumo liberal* (pp. 9–13). México: Pez en el árbol.
- Davis, A. (1981). *Mujeres, raza y clase* (Edición digital). Ronin. Recuperado de <https://www.legisver.gob.mx/biblioteca/libros/MujeresRazaClase.pdf>
- Davis, A. (1998). *Blues legacies and Black feminism*. New York: Pantheon Books. Recuperado de https://www.feministas.org/Angela_Davis_Blues_legacies_and_black_fe.pdf

- De Elejalde, A., Vizcarra Morales, M. T., & Ugalde, M. (2017). Los recreos: Laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 419–430. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512528032016>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general a la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa I*. Barcelona: Gedisa.
- DePalma, R. & Atkinson, E. (2009). *Interrogating heteronormativity in primary schools: The work of the No Outsiders project*. Trentham Books.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.
- Douglas, M. (1996). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Ediciones del Serbal.
- Espinosa, Y. (2008). *De ciertos saberes y de ciertos cuerpos. Feminismos situados en los márgenes*. En M. L. Suárez (Ed.), *Debates en torno a una metodología feminista en las ciencias sociales* (pp. 87–117). CLACSO.
- Espinosa, Y., Gómez, D., & Ochoa, K. (Coords.). (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Faur, E. (2004). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Fondo de Cultura Económica.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (3.^a ed.). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fine, M. (1991). Distrust of schools: The educational experience of girls of color. En S. B. Spector (Ed.), *Pedagogía y resistencias: La lucha contra la hegemonía en la educación* (pp. 135–150). México: Siglo XXI.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18). Universidad Nacional

Autónoma de México. Recuperado de
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>

flores, v. (2008). El armario de la maestra tortillera: Políticas corporales y sexuales en la enseñanza. Ponencia presentada en las *IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Rosario, Argentina. Recuperado de <https://potenciatortillera.blogspot.com/>

flores, v. (2009). *La pedagogía lésbica: Desafíos y resistencias en la educación*. Barcelona: Gedisa.

flores, v. (2010). Deseo, pedagogía y política: La heteronormatividad como parte de las condiciones de trabajo docente. *Revista Viento del Sur*. Recuperado de <https://escritoshereticos.blogspot.com/2010/10/deseo-pedagogia-y-politica-la.html>

flores, v. (2013). *Interrupciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Neuquén, Argentina: La Mondonga Dark.

flores, v. (2016). *Pedagogía y deseo: Afectividad, cuerpo y resistencias en la educación*. Buenos Aires: La Piqueta.

flores, v. (2021). *Romper el corazón del mundo: Modos fugitivos de hacer teoría*. Navarra, España: Continta Me Tienes.

Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid, España: Siglo XXI.

Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres* (U. L. Menéndez, Trad.). Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (J. Vázquez, Trad.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1971).

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Fraser, N. (2006). *Reivindicación de lo social. Crítica del “post-socialismo”*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gandarias, D., & García, R. (2014). *Narrativas, discursos y significados en educación*. Editorial Octaedro.
- Giraldo, L. M. (2022). *Maestras lesbianas como sujetas políticas, una polifonía de experiencias* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Latinoamericana]. Medellín, Colombia.
- Goodhand, M., & Brown, K. (2016). Heteronormativity in elementary schools: The hidden and evaded curricula of gender diversity. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3(3), 1–15. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000188>
- González, C. (2020). La feminización de la docencia: entre el amor maternal y la exclusión del pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 75–98.
- González, R. (2008). Problematizar, o cómo desmarcarse de un régimen de gubernamentalidad investigativo. En J. M. Delgado Reynoso & L. E. Primero Rivas (Comps.), *La práctica de la investigación educativa: La construcción del objeto de estudio* (pp. 81–96). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gramsci, A. (2006). *Cartas desde la cárcel*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/cartas/>
- Grosz, E. (1995). *Volátil cuerpo. Hacia una corporeidad feminista*. Paidós.
- Guerrero, D. (2018). *Construyendo lugares: Profesoras lesbianas en instituciones escolares* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Santiago de Chile, Chile.
- Guzmán, V. (2010). *Educación, género y trabajo docente: mujeres en la enseñanza básica en México*. UAM-X.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

- Haraway, D. (1995). “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”. En Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres* (pp. 313–346). Madrid: Cátedra.
- Herd, G. (1992). *Homosexualidad ritual en Melanesia*. Madrid, España: Fundación Universidad-Empresa.
- Hernández-Rosete, D., & Miscow, N. (2015). Ser “emo” y estudiar en la Ciudad de México: Entre la violencia de Estado y el miedo social a la otredad. En N. A. Gómez & M. E. Pedraza (Coords.), *Género. Relaciones de pareja. Violencia en contextos universitarios*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México – ITACA.
- Hill Collins, P. (1990). *Pensamiento feminista negro: El conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento*. Nueva York, NY: Routledge.
- hooks, b. (1981). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Bilbao, España: Consonni.
- hooks, b. (1984). *Teoría feminista: De los márgenes al centro*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map61teoriafeminista_web.pdf
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- hooks, b. (2004). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Hollander, J. A., & Einwohner, R. M. (2004). Conceptualizing resistance. *Sociological Forum*, 19(4), 533–554. <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>
- Huici, C. (1996). Psicología social de grupos: desarrollos recientes. *Revista de Psicología Social*, 11(1), 3–18.
- Junqueira, R. (2013). Pedagogia do armário: A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 481–498.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM, Colección Posgrado.
- Letra S. (2022). *Informe de crímenes de odio por orientación sexual e identidad de género en México, 2019-2021*. Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana A.C. <https://letras.org.mx/publicaciones/informes-de-crímenes-de-odio/>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. (Aunque en inglés, es la fuente clásica que puedes citar traducida).
- López, E., & Ramírez, M. (2021). La feminización de la docencia en México: Una aproximación crítica a partir de la segregación vertical y horizontal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 55–76.
- Lorde, A. (1984). *La hermana, la extranjera: Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y HORAS. Recuperado de https://filesusr.com/556984_450c3aaaf4e74b1da90037edb52789d6.pdf
- Lorde, A. (2003). Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo (C. J. Capriles, Trad.). En *El corazón de las tinieblas: Escritos sobre feminismo, lesbianismo, racismo y sexualidad* (pp. 97–110). Editorial Egales.
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Lozano-Verduzco, I. (2021). Narrativas y experiencias emocionales: La intersección de la experiencia, la narración y el discurso como acercamiento a las emociones de hombres gay. En K. Bárcenas Barajas (Coord.), *Género y sexualidad en disputa. Desigualdades en el derecho a decidir sobre el propio cuerpo desde el campo médico* (pp. 247–276). Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género”. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 106–109.

- Marina, J. A., & López Penas, M. (2007). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Marx, K., & Engels, F. (1996). *El manifiesto comunista*. Madrid, España: Fundación Federico Engels. Recuperado de https://edomex.gob.mx/sites/default/files/marx_engels_manifiesto_comunista_5ed.pdf
- Millett, K. (1975). *Política sexual*. Cátedra.
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social*, (18), 62–71. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19577>
- Mogrovejo, N. (2012). *El activismo lesbofeminista en América Latina*. En M. Vaggione (Ed.), *Sexualidades disidentes en la política* (pp. 81–108). Ediciones Universidad Nacional de Córdoba.
- Moraga, C. (1988). Para el color de mi madre. En C. Moraga & A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda: Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco, CA: Ism Press. Recuperado de <https://riseup.net/assets/EstaPuenteMiEspalda.pdf>
- Myron, N., & Bunch, C. (1975). *Lesbianism and the women's movement*. New York, NY: Crossing Press.
- Moya, C. (2013). *El cuerpo docente y la feminización de la docencia: una mirada desde el género*. *Revista de Educación y Género*, 1(2), 23-36.
- Olarte, N. (2021). *Docentes lesbianas en México* (avance de investigación). Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
- Osorio, D. (2016). *Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: Miradas de sí y de los otros-as* (Tesis de maestría). Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Parrini, R. (2018). *Deseografías: una antropología del deseo*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana – Universidad Nacional Autónoma de México.

- Pisano, M. (1996). *Un cierto desparpajo*. Recuperado de <https://www.mpisano.cl/desparpajo.html>
- Pisano, M. (2001). *El triunfo de la masculinidad*. Chile: Surada. Recuperado de <https://avlaflor.org/el-triunfo-de-la-masculinidad-margarita-pisano>
- Pisano, M. (2004). *Julia, quiero que seas feliz*. Chile: Surada. Recuperado de <https://www.mpisano.cl/julia.html>
- Preciado, P. (2009). Basura y género: Mear/cagar. Masculino/femenino. Recuperado de <https://www.cide.edu/comunicacion/uploads/02-Preciado.pdf>
- Portocarrero, A. V., & Larracoechea, E. (2016). Introducción. En A. V. Portocarrero & E. Larracoechea (Eds.), *Las resistencias nuestras de cada día: Subversiones cotidianas a las violencias simbólicas y materiales*. Managua, Nicaragua: Universidad Centroamericana (UCA).
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Ramírez, M. E., & Velasco, G. S. (2022). Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar. *Educación y Ciudad*, (43), 71–87.
- Ramos, E., & Luzón, J. (2012). *Cómo prevenir la violencia de género en la educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rich, A. (1978). *Nacemos de mujer: La maternidad como experiencia e institución*. España: Mapas.
- Rich, A. (1996). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana (M. Rivera, Trad.). *DUODA: Revista d'Estudis Feministes*, (10), 15–42. (Obra original publicada en 1980). Recuperado de <http://www.mpisano.cl/psn/wp-content/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf>
- Ricoeur, P. (1995). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

- Riessman, C. K. (2011). *La investigación narrativa: Una guía para el análisis*. Editorial Morata.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a “children’s place.” *Childhood*, 22(1), 85–100. <https://doi.org/10.1177/0907568213512693>
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance (Comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113–190). Madrid: Revolución.
- Saldaña, D. (2015). *El patio de la escuela en igualdad: Guía de diagnosis e intervenció con perspectiva de género* (Trabajo Fin de Máster). Institut Interuniversitari d’Estudis de Dones i Gènere, Barcelona. Recuperado de <https://archive.org/details/2019-06-11-Guia-CASTELLANO>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sandoval, C. (2000). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. Recuperado de <https://wordpress.com/9780816627363.pdf>
- Sarti, R. (2008). *Historia de las mujeres en la educación: maestras, institutrices y cuidadoras*. Ediciones Morata.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona, España: Ediciones La Tempestad.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Serrano, J. A. (2015). La entrevista: Entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En E. Souza (Ed.), *(Auto)biografías e documentación narrativa: Redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- Serrano, J. A. (2018). *Seminario de Teoría Educativa*, 28 de agosto.
- Scott, J. (1985). *Las armas de los débiles: Formas cotidianas de resistencia campesina*. Recuperado de <https://wordpress.com/james-scott-weapons-of-the-weak>
- Scott, J. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.

- Scott, J. W. (2008). "La evidencia de la experiencia". En S. Vázquez (Comp.), *Género y teoría social* (pp. 207–232). Editorial Prometeo.
- Soto, A. (2014, 21 de octubre). Padres denuncian despido injustificado por preferencia sexual. *La Jornada Morelos*. <https://www.lajornadamorelos.mx/sociedad/2014/10/21/padres-denuncian-despido-injustificado>
- Southwell, M., & Higuera, D. (2017). Jóvenes y formas de lo político en las escuelas secundarias argentinas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 27–53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100027
- Tarrés, M. L. (2001). Reseña de *Los dominados y el arte de la resistencia* de James Scott. *Estudios Sociológicos*, 19(3), 858. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59819320.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Teutle, A., & List, M. (2015). *Húmedos placeres: Sexo entre varones en saunas de la Ciudad de Puebla*. México: La Cifra Editorial / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tobío, C. (2008). *Estereotipos de género: Entre la transmisión cultural y la resistencia*. En M. Martínez & M. J. Rodrigo (Eds.), *Familia y educación: Nuevos retos en la sociedad actual* (pp. 83–103). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas: Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/buenas_practicas/es_def/adjuntos/guia_igualdad_diagnostico_centro.pdf
- Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vasallo, B. (2015). ¿Quién teme a la sátira lesbofeminista? *Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/author/brigitte-vasallo/page/2/>

- Velasco, S. (Coord.). (2022). *Cuaderno de problematizaciones*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez, L. (2021). *Lesbofeminismo: Nociones básicas*. https://yanmaria.org/wp-content/uploads/2021/12/LESBOFEMINISMO-NOCIONES_BASICAS.pdf
- Vergara, K. (2013). *El viaje de las invisibles: Manifestaciones del régimen heterosexual en experiencias de mujeres lesbianas en consultas ginecológicas* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vergara, K. (2022). *Siwapajti (Medicina de mujer): Memoria y teoría de mujeres*. <https://yanmaria.org/publicaciones/siwapajti-medicina-de-mujer/>
- Vergara, K. (2024). *Territorios insurrectas: Reflexiones de cinco lesbofeministas sobre experiencias en prácticas de medicina contrahegemónica ante el binomio régimen heterosexual / modelo médico hegemónico* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación*. *Universitas Humanística*, 81(81), 15–38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.iasa>
- Warner, M., & Berlant, L. (2002). Sexo en público. En M. Rafael (Ed.), *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Zepeda, M. (2014, 20 de octubre). Despiden a profesora por su orientación sexual en Morelos. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/sociedad/2014/10/20/despiden-profesora-por-su-orientacion-sexual-en-morelos>

