

EL RÉGIMEN HETERONORMATIVO Y LAS IDENTIDADES SEXOGENERODISIDENTES DEL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

César Augusto Trinidad-Moreno¹

Resumen

El presente documento tiene como base el transfeminismo y feminismo que han enseñado y permitido transgredir el binarismo sexo/género, señalar y marcar como “anormales”, “peligrosas”, “raras”, “abyectas” a todas las identidades, cuerpos y vidas que no encajan en la heteronorma (Trentini et al., 2023) que performan y moldean los comportamientos, subjetividades e identificaciones.

De y para todxs² aquellxs que han sido marginadxs, negadxs, excluidxs, omitidxs, prohibidxs, por mostrar que existen diversas formas de vivir el género, la sexualidad, el cuerpo y el deseo, estudiantado que ha conformado, que existen y que serán parte de la Universidad de Guadalajara.

Palabras clave: Régimen Heteronormativo, Violencia Escolar, Sexogenerodisidencias, Instituciones de Educación Superior, Universidad de Guadalajara.

-
- 1 Profesor de Asignatura “B” del Departamento de Fundamentos del Conocimiento, Centro Universitario del Norte (CUNorte); doctorando del Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES), Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: cesar.trinidad@cunorte.udg.mx
 - 2 El pronombre “Elle” tendrá dos acepciones: para nombrar en plural a personas que no se identifiquen con la normativa binaria y heteronormativa, y para englobar distintas identidades sin caer en el masculino genérico.

Problema

El régimen heteronormativo fomenta entornos que pueden marginalizar, excluir y limitar a quienes no se ajustan a los estándares heterosexuales y binarios, afectando su inclusión y bienestar. Visión que no solo se refleja e impacta en la cotidianidad e interacciones de índole social, de salud, cultural, política y económica, sino también en lo que respecta a lo educativo.

Es así, que está inmerso dentro de las Instituciones Educativas (IE), o en el caso específico del presente texto, en las Instituciones de Educación Superior (IES), donde prevalecen discursos y prácticas de vigilancia heteronormativa, definido como un tipo de violencia de género persecutoria y correctiva que funge como catalizador y a la vez legitimador de la violencia agudizada cuando se transgreden los parámetros heterosexuales y binarios (Hernández-Rosete, 2017).

La violencia persecutoria y correctiva, catalogada como Violencia Escolar Heteronormativa (VEH), que se manifiesta tanto de forma explícita como sutil (Schenck, 2014), y opera a través de prácticas y políticas institucionales, de marcos normativos o de estructuras académicas dentro de las IE.

Se forma y manifiesta a través de hostigamiento verbal, exclusión, discriminación institucional, acoso sexual, y microagresiones (Martínez, 2023); que en muchas ocasiones, son actos minimizados o naturalizados por las mismas IE, al reproducir una cultura de silencio y complicidad que impide al alumnado denunciar o buscar apoyo, inclusive en las mismas áreas de las IES que suponen velar, mantener, proteger y defender sus derechos universitarios, por miedo a represalias o la naturalización de la discriminación, que conducen a experiencias de violencia no denunciadas, perpetuando un círculo de silencio institucional que bloquea mecanismos de reparación y justicia educativa (González, 2023).

Ante esto, las IES podrían ser concebidas a lo que Hooks describe como espacios con discursos académicos caracterizados por oprimir y omitir las libertades:

No es un lugar donde los oprimidos nos reunamos para hablar y liberarnos de las ataduras mediante la palabra, para escribir el camino hacia la libertad o para publicar artículos y libros que, además de informar, también testifiquen y den fe de la primacía de la lucha, de nuestro esfuerzo colectivo de transformación. Y, sin embargo, esta es nuestra necesidad más urgente, nuestro trabajo más importante, el trabajo de la liberación (Hooks, 2022, p. 56).

Espacios donde se enseña, normaliza, impone y reproduce el lenguaje del opresor y, con ello inevitablemente el oprimido (alumnado), reproduciría los mismos mecanismos que le dominan:

Con frecuencia, estamos atrapados en un contexto cultural que define la libertad únicamente en términos de aprender el lenguaje del opresor (len-

guaje entendido como cultura; aprender a vivir en la cultura del opresor, lo que Baba, mi abuela, y lo que los indios nativos americanos antes que ella describían como «aprender las costumbres del hombre blanco»); de integrarse, aunque sea lentamente, en la hegemonía dominante, en la corriente principal. Nos ha resultado extraordinariamente difícil avanzar más allá de esta versión hueca y vacía de lo que podemos hacer, nosotros, meros imitadores de los opresores (Hooks, 2022, p. 56).

La VEH en la Educación Superior (ES) se reproduce no solo mediante prácticas individuales o actos explícitos discriminatorios, sino que se sostiene y legitima a través de discursos y políticas institucionales que operan como dispositivos de exclusión simbólica y material: discursos implícitos y naturalizados que perpetúan una lógica binaria del género y una visión normativa de la sexualidad, consolidando la exclusión del estudiantado sexogénerodisidente (Schenck, 2014).

Impactando, por ende, en la relación y práctica docente hacia el alumnado, al generar climas académicos hostiles e inseguros, faltas de representación, invisibilidad y omisión de las vivencias, del nombre, pronombres e identidades autopercibidas y autoasignadas.

Mientras se posiciona desde discursos legitimadores enraizados de una supuesta neutralidad institucional, es decir, la idea de que las universidades son espacios meritocráticos, apolíticos y ajenos a las desigualdades estructurales (Llomovatte et al., 2017); o de discursos de inclusión vacía, que promueven la diversidad como un valor decorativo con discursos superficiales de respeto a la diversidad, sin implementar realmente cambios sustantivos. Políticas basadas en fragmentación o ausencia de marcos regulatorios con perspectiva interseccional y de género.

En consecuencia, las IES suelen carecer de protocolos específicos para abordar situaciones de violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género. Sin mencionar la resistencia a incorporar una educación sexual integral en el nivel superior, que contemple las identidades no cisheterosexuales³ desde una perspectiva de derechos humanos. Contribuyendo a que la VEH en las IES se configure como un fenómeno estructural y multiforme que opera y manifiesta a través de una serie de violencias simbólicas, físicas, psicológicas e institucionales que afectan directamente al estudiantado sexogénerodisidente, limitando su ingreso, participación, permanencia, trayectoria, egreso, procesos administrativos-académicos y bienestar dentro del sistema educativo.

Las IES son entonces, espacios regulados por pautas cisheterosexuales donde la diversidad es tolerada sólo si no cuestiona el orden dominante (Camejo, 2023),

3 Las identidades no cisheterosexuales abarcan una amplia gama de orientaciones sexuales e identidades de género que se desvían de la norma cisgénero y heterosexual. Esto incluye a personas transgénero, no binarias, intersexuales, y aquellas con orientaciones sexuales diversas como la homosexualidad, bisexualidad, y otras.

que reproduce la VEH desde diferentes mecanismos, perpetrada por distintos actores: ya sea entre pares, el mismo alumnado que reproduce estereotipos; el personal docente, a través de prácticas pedagógicas excluyentes; o por incluso las mismas autoridades y el personal administrativo, que pueden llegar a minimizar las denuncias o revictimizar a lxs violentadxs.

Esta violencia, marcada prioritariamente por la falta de formación en género y diversidad del personal docente y/o lxs gestores institucionales, perpetuando un vacío en la incorporación transversal de enfoques de derechos humanos y diversidad sexo-genérica. O por la ausencia de normativas y protocolos efectivos, que en muchas IES no contemplan específicamente la violencia hacia las disidencias trans, no binarias o de orientaciones sexuales e identidades no cisheterosexuales (Straka, 2015).

Imposición de restricciones explícitas e implícitas, limitaciones operadas a través de dimensiones simbólicas, materiales, institucionales y subjetivas. Tal como la invisibilización curricular (Schenck, 2014), que constituye una de las formas más insidiosas de violencia simbólica, al negar la existencia y los aportes de identidades disidentes dentro del conocimiento académico; o la falta de reconocimiento legal e institucional de la identidad de género, como ocurre con el uso del nombre autopercebido en registros académicos. Situaciones que afectan el acceso a servicios y derechos básicos dentro de las IE y les limita la posibilidad de desarrollarse en igualdad de condiciones. En un plano relacional, con microviolencias y discriminaciones normalizadas que fomentan una cultura institucional hostil hacia lo sexogénerodisidente. Limitaciones traducidas en restricciones en la participación política y organizativa con colectivos estudiantiles LGBTTTTIQAP⁴ operados en contextos de precarización, sin reconocimiento formal ni apoyo institucional.

En consecuencia, el estudiantado sexogénerodisidente enfrenta de manera cotidiana explícita o implícitamente, una matriz heteronormativa que les vulnera en derechos y obstaculiza su experiencia educativa plena, por lo que recurren a la resistencia individual, el silencio forzado o a la militancia activa para la adaptación institucional a la transformación crítica del orden universitario.

La violencia escolar heteronormativa en la Universidad de Guadalajara

Como caso particular, pero no aislado ni único, la VEH queda ejemplificada y en evidencia por el caso de la *Consulta sobre Experiencias de las Personas de la Diversidad Sexual y de Género* realizada por la Universidad de Guadalajara [UdeG] (2023).

4 Se procurará no utilizar el acrónimo corto y nomenclatura “LGBTI” o “LGBTIQ+” para no caer en el riesgo de dispersar, diluir o atomizar el movimiento de disidencias: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgéneros, Transexuales, Travestis, Intersexuales, Queers, Asexuales, Pansexuales.

Estudio que de 10 mil 715 personas de la comunidad universitaria (alumnado, personal docente, administrativo y directivo), un 37% (3 mil 965) se reconoció a sí misma como parte de la diversidad sexual, de las cuales 30% externó haber experimentado discriminación o algún tipo de violencia, haber sido víctima de agresiones con comentarios estereotipados, gestos de desagrado, burlas, chismes, etc., al momento de expresarse dentro del aula, cuando levantaban la mano para tener una intervención o cuando portaron vestimenta no heteronormada.

Consulta a partir de la cual, se diseña la *Guía universitaria para crear entornos de enseñanza y convivencia incluyentes* (2024). Misma que presume un contenido plural y diverso, en construcción de comunidades afirmativas en contra de la discriminación y la violencia, de una comunidad docente incluyente, igualitaria y afirmativa, basada en la interseccionalidad y los derechos humanos; para entornos de aprendizaje dignos de todas las personas; segura, cómoda y confiable, basada en mecanismos institucionales para atender la violencia. Empero, posterior a un análisis del documento, se puede aseverar una falta de referencias y representación de las disidencias sexogenéricas, mayoritariamente del estudiantado intersexual, transexual y transgénero, es decir, persiste una ausencia de normativas y protocolos efectivos que no contemplan específicamente la VEH, una política más basada en la fragmentación o ausencia de marcos regulatorios con perspectiva interseccional y de género.

Un documento reconocido, desarrollado y difundido por lineamientos y argumentos de personas privilegiadas cisheterosexuales con discursos legitimadores de la supuesta neutralidad institucional, posicionando a la UdeG como espacio meritocrático, apolítico y ajeno a las desigualdades estructurales, con discursos de inclusión vacía, que promueven la diversidad como un valor decorativo con discursos superficiales de respeto a la diversidad, sin implementar realmente cambios sustantivos.

Objetivos

Objetivo general

Conocer cómo se manifiesta de la violencia escolar heteronormativa hacia estudiantado sexogenerodisidente de la Universidad de Guadalajara.

Objetivos específicos

- Analizar cómo son los discursos y políticas que legitiman la violencia escolar heteronormativa hacia el estudiantado sexogenerodisidente dentro de la Universidad de Guadalajara.
- Describir los tipos de violencia, actores educativos y mecanismos reproducen la violencia escolar heteronormativa hacia el estudiantado sexogenerodisidente dentro de la Universidad de Guadalajara.

- Explorar las limitaciones impuestas hacia estudiantado sexogenerodisidente frente a la presencia de la violencia escolar heteronormativa en la Universidad de Guadalajara.
- Analizar cómo afronta el estudiantado sexogenerodisidente la violencia escolar heteronormativa dentro de la Universidad de Guadalajara.

El presente artículo pretende marcar un acercamiento científico al régimen heteronormativo hacia el alumnado, la VEH inmersa en la UdeG, no para señalar de manera incisiva, sino para marcar un cambio real en beneficio del estudiantado sexogenerodisidente, con avance en la inclusión de la diversidad sexual y de género, el reconocimiento efectivo de las sexogenerodisidencias no limitada y dependiente de la voluntad y poder político de autoridades y actores institucionales privilegiados por el régimen heteronormativo.

Abrir el panorama y posibilidad de proyectos e investigaciones para conocer cuáles son las manifestaciones de la VEH hacia el estudiantado sexogenerodisidente de la UdeG; identificando los tipos de violencia, los actores educativos y los mecanismos que reproducen la VEH; explorar las limitaciones y afrontamientos del estudiantado sexogenerodisidente ante los discursos y políticas que legitiman la VEH en las IES.

Fomentar e impulsar pesquisas que den evidencia de la cultura heteronormativa inmersa en UdeG que refuerza los discursos de inclusión vacía, discursos superficiales de respeto a la diversidad y el imaginario social donde lo “correcto” es la heterosexualidad cisgénero, bajo una perspectiva traducida en currículos que omiten las realidades LGBTTTTIQAP, cuerpos docentes carentes de formación en diversidad sexogenérica, protocolos y normativas institucionales que no reconocen la identidad de género autopercibida del estudiantado.

Justificación

En las IES se emulan, validan y reproducen lineamientos institucionales que prescriben el deber ser de los roles de género y prácticas escolares enfocadas hacia la heteronormatividad al dejar de lado al abordaje basado en la construcción sociocultural del género y la sexualidad de su estudiantado; al marcar una común, normalizada y aceptada discriminación por orientación sexual en los sistemas escolares contemporáneos, al tiempo que provocan daños psicoemocionales en las víctimas, y consecuencias institucionales que distorsionan las relaciones interpersonales, que transforma los ambientes académicos en un espacio inseguro y poco gratificante para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Las IES representan un espacio de riesgo con patrones de poder/subyugación que sitúan al estudiantado sexogenerodisidente en condiciones de desventaja social y académica; de frente a un profesorado heteronormado que educa/limita con el ejemplo, la mirada, el habla, el gesto, el silencio, el ambiente.

Valores que se reproducen a través de pautas heteronormativas y mecanismos como la historia centrada en la celebración de los héroes hombres, militares o políticos, el canon de la literatura que solo admite grandes obras consagradas escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, la binariedad de contenidos para chicas y para chicos, las omisiones y los prejuicios en el caso de las ciencias exactas y naturales, la prevalencia de estereotipos de género en personal docente que atribuyen mayor importancia a ser masculinos(as).

Es decir, en las IES, el régimen heteronormativo opera de manera estructural, normalizando y reproduciendo discursos, saberes, políticas y prácticas que reproducen la exclusión y marginalización de cuerpos e identidades del alumnado, personal docente o cualquier persona sexogénerodisidente. Esto tiene que ver con las grandes diferencias que traen consigo los roles de género impuestos socioculturalmente para hombres y mujeres, al androcentrismo que impera aún en los discursos y prácticas académicas; y una sociedad masculinizada donde prevalece un monopolio binario de las identidades sexuales y de género que solo admite a hombres y mujeres heterosexuales/cisgénero.

Las IES tienen una deuda histórica respecto al estudiantado sexogénerodisidentes que están presentes, generalmente en el anonimato. Por ello las disidencias y la violencia que ella genera son un desafío impostergable que debe enfrentarse de manera inmediata, alterando el funcionamiento del dispositivo educativo y las prácticas discursivas y no discursivas que mantienen su funcionamiento con efectos de poder insospechados que continúan afectando al estudiantado.

Marco teórico

*“El pensamiento dominante se niega a analizarse a sí mismo
para comprender aquello que lo pone en cuestión”
Wittig (2006).*

Régimen heteronormativo

El régimen heteronormativo se define como un sistema cultural, político e institucional que normaliza y privilegia a la heterosexualidad como única forma legítima de existencia, afectividad y organización social. Denominado régimen por omitir, silenciar y castigar las identidades sexuales y de género no heterosexuales, por normalizar y practicar una política de desconocimiento que provoca daños al oprimir las posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos (Flores, 2016).

Es un modelo que posiciona a la heterosexualidad como sexualidad privilegiada, percibida como un estado natural, proyectada como logro, lo ideal, la forma de ver el mundo a partir de dos sexos, dos géneros, y legitimando a la heterosexualidad como única orientación sexual aceptada tanto social y culturalmente (Wittig, 2006).

Sustentado en el patriarcado, el judeocristianismo y el capitalismo, el androcen-trismo, la falocracia, monogamia y el reproducionismo⁵, con una perspectiva de sexualidad genitalizada, colocando al hombre heterosexual cisgénero en la cúspide del privilegio, como única orientación y sexualidad aceptable (Cruz, 2017); a causa del cual, las prácticas y formas de ejercicio de las disidencias sexogenericas sin fines reproductivos como el sexo oral y anal, la masturbación y el uso de anticonceptivos han sido perseguidas y condenadas históricamente (Muñoz, 2012).

Para este régimen la heterosexualidad no es únicamente una práctica sexual dentro de una diversidad, sino una compleja institución obligatoria, un régimen político, que descansa en la ideología de la diferencia sexual que crea dos clases de sexos: hombres y mujeres. Donde los primeros se apropian de la fuerza de trabajo material, emocional, sexual y simbólico de las mujeres, y de las disidencias no cisheterosexuales.

Refiriendo así, como “disidencia sexual y/o de género” a un término utilizado para nombrar y reivindicar los cuerpos, las identidades, prácticas culturales y movimientos políticos no alineados con la normatividad impuesta por este régimen (Salinas, 2010).

Terminología considerada más apropiada que el de diversidad sexual, pues, este último engloba a todas las orientaciones sexuales, incluida la hegemónica, desconociendo o invisibilizando la exclusión de que han sido víctima, históricamente, las personas que no se ajustan a los mandatos del régimen heteronormativo (Cornejo, 2021).

El régimen heteronormativo y las IES

Las políticas educativas en torno a la formación cuerpo-género, toman la formación para la sexualidad como una herramienta estratégica, que se encarga de producir una identidad que limita el ejercicio crítico como soporte de una constitución ética alternativa y, en su lugar, da paso a una formación que pretende homogeneizar los géneros normalizados biológicamente, como femenino o masculino, posicionándolos como un medio para ser etiquetados a través de los diferentes parámetros o estereotipos que le brinden la identidad que corresponde (Pinzón, 2022).

En consecuencia, las IES se configuran como espacios donde se impone y se controla desde el modelo cis-binario-heteropatriarcal. En ella, la heterosexualidad sigue siendo obligatoria y se impone por sobre toda disidencia sexogenérica; avaladas por la supuesta objetividad y neutralidad valorativa de la ciencia, la tecnología y la innovación, que históricamente no fueron pensadas como espacios de disputa sino como espacios de verdad y ahistoricidad masculina, que supuestamente igualan e incluyen a todxs. Mas quiénes se

5 Este modelo sostiene que la sexualidad persigue un fin de reproducción biológica de la especie. Reduce el concepto de sexualidad a la expulsión de espermatozoides del aparato genito-urinario masculino y su unión con los óvulos, en el interior del útero femenino.

quedan fuera de ser contempladxs, lo hacen por sus propias (in)capacidades y no por un sistema que en sí es excluyente, desigual y masculinizado.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) las IES son un reflejo de las sociedades en las que se sitúan mientras, a la vez, refuerzan, mediante sus actos y omisiones, los prejuicios sociales existentes en relación con las manifestaciones e identidades no heterosexuales, que establecen una matriz binaria del género y las sexualidades que permean en las políticas institucionales educativas, imponiendo sanciones (simbólicas, materiales y físicas) (Arango & Corona, 2015).

Violencia escolar heteronormativa

La disciplina escolar es un recurso de vigilancia heteronormativa para definir conductas a través de sanciones normalizadoras, que consiste en un dispositivo cuya finalidad no es excluir, sino “enderezar conductas” (Foucault, 2010).

La sanción normalizadora como expresión de la vigilancia heteronormativa que, como práctica escolar, puede afectar la dignidad y el derecho educativo del estudiantado, especialmente de aquellxs que, al no cumplir con los mandatos sociales de la sexualidad hegemónica, son clasificadxs como anormales (Foucault, 2021). Sanción que deriva en la violencia heteronormativa, un tipo de violencia ejercida hacia la diversidad sexogenérica. Por lo que la VEH se puede definir como la ejercida hacia personas disidentes en las IE, ya sea por parte del estudiantado, del profesorado u otros actores educativos.

La institución heteronormativa establece normas y castigos diferenciados para hombres y mujeres, es decir, una pedagogía punitiva que se alimenta de discursos sobre la idea de decencia que implica roles de comportamiento y de apariencia personal; consiste en el control de la vida escolar intrínsecamente ligado a los estereotipos de género y a la producción social de su normalización (Hernández & Juárez, 2025).

Violencia derivada de la pedagogización del cuerpo, presente en los sistemas educativos a pesar de los avances en derechos y visibilidad del alumnado que se postula como sexogenerodisidente o, inclusive, también de aquellxs que se posicionan como heterodisidentes.

Es decir, la VEH es ejercida en un sentido persecutorio y correctivo, que vigila al estudiantado, personal docente u otro actor educativo de acuerdo a sus características biológicas asignadas al nacer (cis, inter), o transiciones sexogenéricas (trans), identidades de género, expresión de género u orientación sexual que no se ajustan a los parámetros binarios, hegemónicos y normativos del régimen supremacista hetero-cis-patriarcal (Galindo, 2024).

Antecedentes

Lo que no se nombra no existe y lo que se nombra se debe sustentar.

Las manifestaciones de VEH están señaladas a través de la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia que, tanto el estudiantado como el profesorado sexogenero-disidente, viven día a día en las IES (Galindo, 2024). Personas acosadas, maltratadas, violentadas e inclusive asesinadas. Lo que propicia a la depresión, baja autoestima y exposición a riesgos como el consumo de alcohol, drogas o prácticas de sexo transaccional de supervivencia, originando deserción escolar, por el acoso entre compañeros, las docentes u otro tipo de personal.

Se evidencia una falta de pesquisas que fomentan el respeto, la inclusión y el reconocimiento del alumnado disidente en las IES mexicanas, que consideren como fundamento la creación de experiencias y narrativas vivenciales, pocos estudios que aborden la VEH ante disidencias como la transgeneridad y transexualidad, siendo así las pocas existentes estudian y visibilizan mayormente a la homosexualidad masculina (gay), reproduciendo en sus contenidos el binarismo de hombres y mujeres cisgénero.

Afirmación respaldada por expresiones del feminismo que denuncian esta insuficiencia en investigaciones por no incorporar a sus análisis la perspectiva de género y/o las disidencias sexuales y genéricas. Estudios que no abordan de manera efectiva la tendencia a la reproducción, por presencia o ausencia, de las significaciones hegemónicas en el sistema sexo-género en los entornos académicos (Morgade, 2017).

Por ejemplo, la investigación de Velázquez & Figueroa (2017), que con el objetivo de analizar las actitudes de estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) frente a la homosexualidad para estimar la prevalencia de actitudes homofóbicas dentro de esta IE, evidenció que los varones presentan tres rubros de rechazo con diferencias significativas entre cada una: hacia los hombres homosexuales, las mujeres lesbianas y la homosexualidad en general. Reafirmando que las actitudes homofóbicas en los espacios educativos provocan el estigma contra el estudiantado no heterosexual, el cual propicia el desarrollo de un entorno escolar hostil, perjudicial en la formación profesional y personal de toda la comunidad estudiantil.

Velázquez & Figueroa (2017) concluyen que es imprescindible llevar a cabo acciones educativas que coadyuven a aprender y reaprender sobre el género, la sexualidad, la diversidad sexual y la prevención de la VEH dirigido a toda la comunidad universitaria y de manera transversal.

El análisis documental realizado por Galindo (2024), de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, identificando una generalización a las manifestaciones de la VEH, desde el concepto de homofobia y bullying homofóbico, y describe que existe un mayor interés por estudiar a la homofobia como categoría de análisis para

otros tipos de violencia. Algo que, según argumenta, no debe de suceder pues la homofobia no es únicamente aquella violencia que viven todas las personas disidentes en los espacios educativos, siendo imprescindible el reconocimiento de las trayectorias escolares de todas las identidades sexogenerodisidentes, incluidas las historias de vida de estudiantado trans.

Otro estudio es el realizado en la Universidad de Colima por Larios et al. (2016), con profesorado de esa IE que retomó la importancia de formar al personal docente para fortalecer el trabajo con estudiantes homosexuales, que con la técnica investigativa de red semántica identificó la representación social de la condición homosexual en el profesorado a través de tres palabras estímulo: homosexual, lesbiana y respeto. Obteniendo como resultado que, aunque la formación docente sobre ámbitos didácticos y disciplinarios han sido ampliamente aceptados e incorporados como políticas en las IES, la atención a la diversidad del alumnado exige un posicionamiento en formación de valores, educación en y para el respeto.

Larios et al. (2016) hacen visible la falta de preparación del profesorado en el abordaje de la diversidad sexual y la falta de posicionamiento frente a la discriminación que vive el estudiantado homosexual en los ambientes escolares, y aseguran que esto se debe a lo que denomina como contracultura, un arraigo cultural de los valores masculinizados que constituyen una barrera ante los cambios de pensamientos individuales y sociales, y que propicia la discriminación hacia las personas con orientación sexual distinta a la heterosexual.

Así mismo, Ruiz & Evangelista (2022) destacan que en IES Chiapanecas, prevalece un panorama donde el estudiantado sexogenerodisidente no asume un papel de víctima y de pasividad frente a la discriminación por el que transitan, sino que resisten de formas variadas con confrontación reactiva en oposición a la discriminación; con provocación al “normal”, al que está legitimado, en desafío y pos de reivindicación de la propia individualidad; y con resistencia estratégica para encontrar en sus trayectorias escolares pautas de conductas de empoderamiento. Lo que convierte a los espacios educativos universitarios en entornos de disputa, oposiciones en contra del dictado heteropatriarcal. Es decir, las IES son en sí un campo de conflicto donde diferentes discursos, prácticas e intereses del estudiantado sexogenerodisidente y el régimen heteronormativo se confrontan.

Ruiz & Evangelista (2022) afirman que los actos de resistencia se generan en las IES por grietas en el sistema de discriminación que dan lugar a la acción reivindicatoria de alumnado sexogenerodisidente, aún a costa de la voluntad y del consenso heteropatriarcal y de sus políticas culturales en la universidad.

Pesquisa etnográfica como la de Cruz (2017), que, con el objeto de estudio de la diversidad sexual y la heteronormatividad en la ES, indagó a través de entrevistas el cómo son las prácticas y los discursos respecto a la diversidad sexual en la formación inicial de futuros docentes de la Escuela Normal Superior de México. Presentando hallazgos de una enseñanza normalizada de la sexualidad en la formación docente;

que el sistema normalista continúa siendo una institución que reproduce los estereotipos de género y que vigila cada una de las expresiones que van más allá de lo socialmente establecido como masculino o femenino.

Así mismo, Reyes (2020) con otro estudio de corte etnográfico se exploró la experiencia educativa de un hombre trans, estudiante universitario de arquitectura. Con la intención de comprender las contradicciones y complejidades que implica vivirse desde una identidad que rompe con el dimorfismo sexual. Mismo que concluye que si bien es cierto que en la actualidad hay un mayor reconocimiento del derecho educativo de las disidencias, aún persisten prejuicios de género de la vida escolar de alumnado transexual. Por ello, la importancia de recuperar sus narrativas, tratar de comprender y reconocer la pluralidad de experiencias que existen dentro de las comunidades escolares.

Respecto a la revisión de estudios internacionales, puede señalarse también una austeridad en trabajos respecto a la VEH, las disidencias sexuales y de género en Latinoamérica, aun cuando han incrementado significativamente en la presente década (Cornejo, 2021).

Se identifica el de Cornejo (2021), que tuvo como propósito analizar los procesos de integración de estudiantado sexogenerodisidente en IES confesionales⁶ Chilenas, y destaca la tensión que implica para el profesorado y para distintos agentes educativos, la presencia de alumnado con identidades disidentes, cuya integración fluctúa y es condicionada entre el silenciamiento y el negacionismo, así como el uso de programas de adoctrinamiento para desincentivar y transigir para una aceptación condicionada, es decir, siempre y cuando ellxs permanezcan en el closet.

Cornejo (2021) reconoce y reitera el carácter conservador, reproductor y perpetuador del orden heteronormativo de IES confesionales impuestas por sus políticas institucionales, pero señala que esto se reproduce y sucede también en IE no por características religiosas, sino por sesgos moralizantes y homofóbicos de sus agentes educativos. Es decir, derivado de una cultura de normalidad de patrones hegemónicos de la heteronosexualidad y binarismo que replican estereotipos de género y sexismo por lxs docentes dentro de sus prácticas pedagógicas demeritando así los procesos de enseñanza-aprendizaje (Espinoza & Albornoz, 2023).

Puede ser mencionado también el estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona de Russell (2018), donde a través de producciones narrativas, fueron explorados efectos, discursos y prácticas de acoso escolar heteronormativo, o lo que el autor denominó Acoso Escolar Homofóbico y Transfóbico (AEHT) para identificar la presencia de la heteronormatividad dentro de la cultura escolar.

Señaló que se reproducen discursos hegemónicos de acoso, elementos de visibilidad e invisibilidad, naturalización del sistema sexo-género heteronormativo y las categorías binarias generalizadas en el espacio educativo, a la vez que se desarrollan

6 IE de enseñanza religiosa.

mecanismos de poder/saber. Demostrando que, en efecto, la comunidad educativa española y personal docente, reproducen discursos hegemónicos en relación con el acoso escolar y naturaliza el sistema sexo-género heteronormativo bajo categorías binarias. También estableció una relación antagónica entre víctima y victimario y situó, en una jerarquía de posiciones, a los diferentes agentes que conforman parte de la comunidad educativa, donde el sujeto jerárquicamente superior, en este caso el docente, produce la discriminación homofóbica y transfóbica a través de vigilancia comportamental.

Russell (2018) confirma que la exclusión a personas que se identifican como disidentes o que no siguen los patrones de género hegemónicos, pueden ser vulneradas por AEHT sustentado en binarismos excluyentes (heterosexual/no heterosexual o masculinidad/feminidad) que presentan dos posiciones de sujeto con asimetrías de poder, relegando a la subalternidad a quien no sigue las normatividades sexuales impuestas.

Pese a la falta de estudios, no se puede obviar que la VEH hacía estudiantado sexogenerodisidente de IES es un tema emergente sobre el que se debe “realizar mayor investigación con el fin de crear propuestas para replantear el currículo que se enseña sobre sexualidad y así generar integración y respeto para este sector de la población” (Reyes, 2020, p. 18).

Marco metodológico

El texto aquí expuesto es un proyecto de investigación del autor, dentro de su formación académica del Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES) del Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas (CUCEA), que lleva el título de “Manifestaciones de la Violencia Escolar Heteronormativa hacia Estudiantado Sexogenerodisidente de la Universidad de Guadalajara”. Propuesto a realizarse con un enfoque cualitativo e interpretativo, por inducir a la subjetividad del estudiantado participante, lo que brindaría la oportunidad de analizar los fenómenos sociales desde la concepción de que el sujeto desempeña un papel activo, guiado por su cultura, en la estructuración de la realidad.

Con una corriente fenomenológica del constructivismo social y de corte etnográfico. Pudiendo basarse en varios estudios de caso, por lo que no se plantearía realizar generalizaciones, sino rescatar testimonios y vivencias, buscar visibilizar elementos de agencia y reflexividad presentes en las experiencias y manifestaciones de la VEH hacía estudiantado sexogenerodisidente de IES de la UdeG.

Rescatar la historia de vida como un eje central, dar cuenta de las transiciones y transformaciones en las trayectorias de vida del alumnado sexogenerodisidente y comprender su historia individual, recuperando sus propias narrativas para ubicar contextos situados de significación social. Tener un conocimiento más profundo de las biografías construidas a partir de datos, documentos disponibles, además de entrevistas a profundidad.

Se recuperarían narrativas de estudiantado sexogenerodisidente de pregrado y posgrado que hayan cursado o que cursen alguna de las carreras universitarias de la UdeG, que firmasen un consentimiento informado para ser grabadas sus narrativas y entrevistas para garantizar un proceder ético, anonimato y confidencialidad.

La propuesta al momento establece que el estudio se llevará a cabo con estudiantado sexogenerodisidente de dos centros universitarios de la red UdeG. El centro regional ubicado en Colotlán al norte del estado de Jalisco y sur de Zacatecas: el Centro Universitario del Norte (CUNorte); y el ubicado en la ciudad de Zapopan, Jalisco: el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH).

Cronograma

Como estudiante de tercer semestre del Doctorado en Gestión de la Educación Superior del CUCEA, presento el cronograma proyectado para el desarrollo de esta investigación. Este cronograma considera los tiempos del programa educativo de dos años (cuatro semestres en total), integrando actividades clave en investigación, análisis, redacción, validación, y socialización académica.

Etapas / Actividades	Semestre Jul–Dic 2025	Semestre Ene–Jun 2026	Semestre Jul–Dic 2026	Semestre Ene–Jul 2027
1. Ajustes metodológicos y validación del protocolo	✓			
Presentación del protocolo ante comité académico	✓			
Revisión ética del proyecto (consentimiento informado, resguardo de datos, confidencialidad)	✓			
2. Trabajo de campo (recolección de datos)		✓	✓	
Revisión y contacto con redes de apoyo, colectivos y participantes		✓		
Aplicación de entrevistas y recuperación de narrativas		✓	✓	
Transcripción y organización del material recolectado			✓	
3. Análisis de información y categorización			✓	✓

Etapas / Actividades	Semestre Jul–Dic 2025	Semestre Ene–Jun 2026	Semestre Jul–Dic 2026	Semestre Ene–Jul 2027
Codificación (manual o software especializado)			✓	
Análisis interpretativo desde la fenomenología / etnografía			✓	✓
Contraste teórico y analítico con marco conceptual			✓	✓
4. Redacción del documento de tesis			✓	✓
Introducción, marco teórico, antecedentes, metodología			✓	
Resultados, discusión y conclusiones				✓
5. Validación académica y cierre del proceso doctoral				✓
Revisión con dirección, co-dirección y lector externo				✓
Observaciones y correcciones finales				✓
Registro de tesis y trámites administrativos				✓
6. Difusión académica y social del conocimiento		✓	✓	✓
Participación en congresos (nacionales / internacionales)		✓	✓	✓
Publicación de artículo(s) en revista académica			✓	✓
Presentación a comunidad universitaria (foros, colectivos, seminarios)			✓	✓

Se prioriza una ética investigativa interseccional y situada, centrada en el respeto, la escucha activa y el resguardo de las identidades participantes.

El cronograma permite ajustes conforme avancen las etapas de campo o por recomendaciones del comité académico.

Se contempla una dimensión de incidencia social dentro de la Universidad de Guadalajara, promoviendo que los resultados generen diálogo institucional y propuestas de política educativa más incluyente.

Referencias

- Arango, M. C., & Corona, E. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*.
- Camejo, E. (2023). *Transgresiones. Las construcciones sobre las representaciones hegemónicas con respecto a las disidencias de género*.
- Cornejo, J. (2021). Obstáculos para la inclusión de estudiantes disidentes sexuales y de género en escuelas confesionales chilenas. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August-December), 143.
- Cruz, R. J. (2017). *Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación inicial de docentes: estudio etnográfico en la Escuela Normal Superior de México*. Tesis (MC)--Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN
- Espinoza, A. M., & Alborno, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Psyche (Santiago)*, 32(1), 0.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. *Pedagogías Transgresoras*.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- Foucault, M. (2021). *La vida de los hombres infames*.
- Galindo, R. J. C. (2024). *Violencia escolar heteronormativa en las instituciones de educación superior en México: Hallazgos desde la investigación educativa*.
- González, M. (2023). *Romper el silencio en la Universidad: la capacidad de denuncia de alumnas de instituciones de educación superior en situaciones de violencia de género*.
- Hernández, D. D., & Juárez, A. F. (2025). La disciplina escolar como vigilancia heteronormativa. Etnografía del castigo en una secundaria de Iztapalapa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 40.
- Hernández-Rosete, D. (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 33, e00080116.
- Hooks, B. (2022). Respondona. *Pensamiento Feminista, Pensamiento Negro*.
- Larios, J., Murguía, J., Montes de Oca, F., & Rangel, R. (2016). La importancia de formar profesores para fortalecer el trabajo con estudiantes homosexuales. *J. Larios y J. de La Mora (Coords.), Diversidad Sexual y Universidad*, 77–99.
- Llomovatte, S., Naidorf, J., Pereyra, K., & Sturniolo, S. (2017). *La universidad cotidiana: modelos y experiencias de transferencia social* (Vol. 1). Eudeba.
- Martínez, F. (2023). *Políticas de atención y prevención ante el acoso y hostigamiento sexual en las Instituciones Públicas de Educación Superior*.
- Morgade, G. (2017). Against Curriculum Androcentrism and for a Fair Sex Education. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2), 49–62.

- Muñoz, J. (2012). *La ciencia hegemónica contemporánea y la homofobia*.
- Pinzón, A. M. (2022). La relación cuerpo-género y la perpetuación de la violencia heteronormativa en los contextos escolares. *Puriq: Revista de Investigación Científica*, 4(1), 20.
- Reyes, J. (2020). *Otredad, resistencia y vida escolar: antropología de la transexualidad en educación superior*.
- Ruiz, A. G., & Evangelista, A. A. (2022). Resistencias LGBT en universidades de Chiapas, México: más allá de la víctima pasiva. *LiminaR*, 20(2).
- Russell, C. C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa1. *Sociedad e Infancias*, 2, 211–232.
- Salinas, H. M. (2010). Políticas de disidencia sexual en América Latina. Sujetos sociales, gobierno y mercado en México, Bogotá y Buenos Aires. *México: Eón*.
- Schenck, M. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGB y discriminación. *De Silencios y Otras Violencias. Políticas Públicas, Regulaciones Discriminatorias y Diversidad Sexual*, 91–121.
- Straka, Ú. (2015). Violencia de género. *Área de Posgrado En Derecho Universidad Católica Andrés Bello*, 134–135.
- Trentini, F., Barrancos, D., Juárez, P., & Sepúlveda, P. (2023). Dossier: Género, feminismos e innovación para el Desarrollo. Repensando las tecnologías desde miradas desheterocisnormadas. *Redes. Revista de Estudios Sociales de La Ciencia y La Tecnología*, 29(56).
- Universidad de Guadalajara. (2023). *Consulta sobre experiencias de las personas de la diversidad sexual y de género en la Universidad de Guadalajara*. https://igualdad.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/Consulta sobre experiencias diversidad de género_reporte de resultados_UdeG2024_0.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2024). *Guía Universitaria para crear entornos de enseñanza y convivencia incluyentes*.
- Velázquez, D., & Figueroa, M. (2017). Homofobia en el aula: una mirada cuantitativa de las actitudes de jóvenes universitarios hacia la homosexualidad. *Ponencia Presentada En El XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. México*.
- Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual. *El Pensamiento Heterosexual y Otros Ensayos*, 45–57.

