



Discurso & Sociedad

Copyright © 2019
ISSN 1887-4606
Vol. 13(4) 556-574
www.dissoc.org

Artículo

La carta robada. Un estudio sobre la (no)percepción de la heteronormatividad en el ámbito educativo

*The purloined letter. A study about the
(no)perception of heteronormativity at school*

José Javier Moreno Sánchez

Universidad de Alicante

Resumen

*El objetivo de este trabajo es abordar el estudio de la invisibilidad del heterosexismo en la escuela y proponer que dicha "neutralidad" deja un espacio potencial para la perpetuación y manifestación de las discriminaciones basadas en el género. El marco teórico de partida es la teoría queer y los **Estudios Críticos del Discurso (ECD)**. El trabajo está diseñado dentro de las estrategias de la pedagogía queer.*

*Las pedagogías queer representan una manera innovadora y transgresora de abordar problemas urgentes de los sistemas educativos, tales como la discriminación, la violencia basada en el género, la homofobia, la transfobia y el acoso escolar. Por otra parte, dentro de los **ECD** van Dijk subraya la importancia del factor cognitivo en el análisis, haciendo hincapié en los actores intervinientes en la situación comunicativa como elemento clave dentro de su enfoque socio-cognitivo.*

Para este trabajo, se ha llevado a cabo un estudio de campo en el que se ha utilizado como instrumento de evaluación una versión creada ad hoc del diferencial semántico de Osgood. La prueba se administró a 116 docentes de infantil, primaria y secundaria, hombres y mujeres. Los resultados han avalado plenamente la hipótesis de partida: la heterosexualidad parece invisible, es "lo natural".

Esta concepción de la heterosexualidad como algo neutro, natural, que se da por hecho, tiene fuertes implicaciones en la escuela, pues puede estar contribuyendo a la perpetuación del machismo hegemónico y de las prácticas opresivas sobre las mujeres y las personas de sexualidad divergente, en consonancia con los postulados de la teoría queer.

Palabras clave: Heterosexualidad, heteronormatividad, pedagogía queer, Estudios Críticos del Discurso, escuela.

Abstract

The aim of this paper is to address the study of the invisibility of heterosexism in school and propose that such "neutrality" leaves a potential space for the perpetuation and manifestation of gender-based discrimination. The theoretical framework of departure is queer theory and Critical Discourse Studies (CDS). The work is designed within the strategies of queer pedagogy.

Queer pedagogies represent an innovative and transgressive way of addressing urgent problems in education systems, such as discrimination, gender-based violence, homophobia, transphobia and bullying. On the other hand, within the CDS van Dijk emphasizes the importance of the cognitive factor in the analysis, emphasizing the actors involved in the communicative situation as a key element within their socio-cognitive approach.

For this work, a study has been carried out in which a version ad hoc of Osgood's semantic differential has been used as an assessment instrument. The questionnaire was administered to 116 teachers of children, primary and secondary, men and women. The results have fully endorsed the starting hypothesis: heterosexuality seems invisible, it is "the natural".

This conception of heterosexuality as something neutral, natural and taken for granted has strong implications in school, as it may be contributing to the perpetuation of hegemonic machismo and oppressive practices over women and people with a divergent sexuality, in consonance with the postulates of queer theory.

Keywords: Heterosexuality, heteronormativity, queer pedagogy, Critical Discourse Studies, school.

“There is a game of puzzles,” he resumed, “which is played upon a map. One party playing requires another to find a given word – the name of town, river, state, or empire – any word, in short, upon the motley and perplexed surface of the chart. A novice in the game generally seeks to embarrass his opponents by giving them the most minutely lettered names, but the adept selects such words as stretch, in large characters, from one end of the chart to the other. This, like the over-largely lettered signs and placards on the street, escape observation by dint of being excessively obvious; and here the physical oversight is precisely analogous with the moral inapprehension by which the intellect suffers to pass unnoticed those considerations which are too obtrusively and too palpably self-evident.

E. Allan Poe, *The Purloined Letter*

Introducción

El concepto de heterosexualidad es central dentro de los estudios de género, el feminismo y la teoría *queer*. En la década de los 80, teóricas adscritas al feminismo lesbiano como Gayle Rubin, Adrienne Rich o Monique Wittig analizan el papel de los sistemas de sexo/género basados en la heterosexualidad obligatoria, señalándola como origen de la implementación y perpetuación de la opresión sobre las mujeres. Según estas autoras, la heterosexualidad es el principal modo en que el patriarcado se mantiene a sí mismo, y está tan incrustada en nuestra cultura que se ha vuelto invisible.

La obra de Adrienne Rich *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence* (1980) es emblemática de esta línea de activismo feminista. En ella, Rich expone las muchas y variadas formas en que las mujeres son compelidas a la heterosexualidad, incluyendo los privilegios y castigos asociados a la conformidad o la desviación. Para Rich, la heterosexualidad obligatoria es una institución, más que una inclinación natural o una elección, y la misma juega un papel esencial en la implementación y perpetuación de la dominación masculina.

En su ensayo *El tráfico de mujeres* (1986), Gayle Rubin desarrolla el concepto de sexo/género a través de una lectura exegética e idiosincrática de Lévi-Strauss y Freud. El estudio de los sistemas de parentesco sirve a Rubin para poner de manifiesto la cosificación y mercantilización de las mujeres a lo largo de la historia, lo cual ilustra con numerosos ejemplos etnográficos. El tabú del incesto es el ejemplo máximo de ese mecanismo patriarcal mediante el cual se establecen las relaciones de parentesco, al constituirse en la suprema regla del regalo entre tribus. Rubin concluye su exégesis de las teorías de Lévi-Strauss sobre parentesco afirmando la existencia de algunas generalidades

básicas sobre la organización de la sexualidad humana: el tabú del incesto, la heterosexualidad obligatoria y la división asimétrica de los sexos.

En el otoño de 1985 se publica por primera vez *La marca del género*, de Monique Wittig ([1985] 2006: 103-116), una de las autoras más importantes de la literatura feminista del siglo XX y uno de los máximos exponentes del feminismo lesbiano. Es célebre su frase “las lesbianas no son mujeres”, pronunciada en Nueva York durante la *Modern Language Association Convention* en 1978. Con esto se refería Wittig a que las lesbianas no encajan en el concepto de mujer construido en el seno del sistema sexo/género heteronormativo que impone la heterosexualidad obligatoria, y, por lo tanto, no son mujeres en el sentido de que no cumplen los criterios de femineidad impuestos por dicho sistema. Wittig hace un recorrido del concepto de género partiendo de la lingüística, para establecer desde el inicio que la manifestación del género “no interesa solo a los lingüistas, aunque es una manifestación léxica. En cuanto concepto ontológico que se refiere a la naturaleza del Ser, y a un conjunto de conceptos primitivos que vienen de la misma tradición de pensamiento, el género parece pertenecer básicamente a la filosofía” (2006: 103-104). Acerca de la correspondencia entre género y sexo, parece que hay también razones políticas, ya que “el género es el indicador lingüístico de la oposición política entre los sexos y de la dominación de las mujeres. Al igual que el sexo, el hombre y la mujer, el género, como concepto, es un instrumento que sirve para construir el discurso político del contrato social como heterosexual” (2006: 104).

En definitiva, para estas teóricas feministas la heterosexualidad obligatoria es la herramienta por excelencia del patriarcado (Sullivan, 2008). No solo impele a las mujeres a la heterosexualidad y las normas de género asociadas a ella, sino que les oculta los mecanismos de esa opresión y les limita la posibilidad de formas de ser alternativas como el lesbianismo.

A pesar de la considerable producción en investigación sobre la sexualidad, la heterosexualidad continúa sin ser cuestionada para la mayoría, se trata de un “*silent term*” (Sullivan, 2008: 119). La heterosexualidad ostenta en nuestra cultura el estatus de “natural”, de algo dado por hecho. Para Eve Kosofsky Sedgwick,

Puesto que la heterosexualidad no funciona como una sexualidad, existen poderosos obstáculos que impiden que pueda explicarse, o tan solo hacerse visible en el marco de aquellos proyectos que pretenden historizarla y desnaturalizarla. Es difícil que la heterosexualidad sea visible históricamente porque ha sido enmascarada tanto como la historia misma (Sedgwick, 2002: 41).

En esta línea, Óscar Guasch publica en 2002 *La crisis de la heterosexualidad*, una obra deconstructiva de la naturalización de la heterosexualidad. “La heterosexualidad es un mito. Una invención. Una patraña. Es un producto histórico y social” (Guasch, 2007: 17), y,

En tanto que mito, también sirve para garantizar la estabilidad de las cosas; la heterosexualidad justifica un orden social intocable. Intocable porque no se cuestiona ni tampoco se evalúa; se acepta sin más como se aceptan los mitos (2007: 18)

Guasch propone cuatro características básicas de la heterosexualidad en tanto que sistema de gestión social del deseo:

1. Defiende el matrimonio y/o la pareja estable.
2. Es coitocéntrica y reproductiva.
3. Define lo femenino como subalterno y lo interpreta en perspectiva masculina.
4. Condena, persigue o ignora a los que se apartan del modelo, a las sexualidades heterodoxas (2007: 115-117).

Para este autor, “superar la homofobia y difundir el homoerotismo como instrumento de redefinición social de la identidad masculina terminará con la heterosexualidad y también con la subcultura gay” (2007: 137).

Heterosexualidad y heteronormatividad

El término *heteronormativity* aparece por primera vez en *Queer politics and social theory* de Michael Warner en 1993. Con él, Warner hace referencia a los cánones que representan a la sociedad. Pone como ejemplo los dibujos utilizados por la NASA para comunicarse con los posibles receptores extraterrestres, que representaban a la humanidad como un hombre y una mujer blancos, occidentales y, según Warner, probablemente cisgénero y heterosexuales. Entre los antecedentes del concepto están la “heterosexualidad obligatoria” de Adrienne Rich (1980), el *Manifiesto Cyborg* de Donna Haraway (1995), *El pensamiento heterosexual* de Monique Wittig (2006) y los trabajos de Gayle Rubin (1986).

Judith Butler desarrolla y hace suyo este concepto hasta el punto de estar estrechamente relacionado con ella. Para Butler ([1990] 2007), la heteronormatividad marca quiénes somos sujetos posibles dentro de la escena política, ya que regula el poder y define la comunidad y el individuo. Es

además un régimen cultural y filosófico porque establece qué lenguaje y qué epistemologías son posibles, ya que define lo que es legítimo y científico y deslegitima “lo otro”. Más recientemente, Sumara (2001) incorpora las ideas de Michael Warner, a la vez que enfatiza la utilidad del concepto de performatividad como medio para comprender y analizar los efectos de la heteronormatividad en la sociedad y en el aula.

Siguiendo la definición de Miguel Ángel López Sáez, “la heteronormatividad es el régimen político, social, filosófico y económico generador de violencias hacia todas aquellas personas que no seguimos un patrón de género, de sexualidad, de prácticas y deseos asociados a la heterosexualidad” (2017: 228).

En los últimos años del siglo XX hace su aparición un nuevo paradigma en los estudios del lenguaje: la lingüística *queer*. Este nuevo abordaje centra su atención en las relaciones entre el lenguaje-en-uso y la sexualidad a partir del marco teórico y metodológico de la teoría *queer*, de la cual se puede considerar un subcampo (Vasvári, 2006). La lingüística *queer* (LQ) sigue una perspectiva no esencialista de las identidades sexuales, y argumenta que, en lugar de tener una realidad pre-discursiva, dichas identidades y pueden solo ser entendidas como producto/efecto de performances corporales y lingüísticas que repiten, reiteran o subvierten los discursos dominantes que constriñen la posición de los sujetos dentro de binarismos como hombre/mujer o heterosexual/homosexual (Borba, 2015: 91).

En un principio, la LQ ha sido definida como “el estudio del lenguaje-en-uso incrementado con ideas de la teoría *queer*” (Barrett, 2002: 26). Más recientemente, la LQ se redefinió como “un estudio crítico de la heteronormatividad a partir de un punto de vista lingüístico” (Motschenbacher, 2011: 150). La LQ pasó entonces a investigar cómo los discursos (entendidos como prácticas que producen los objetos que nombran), posibilitan la acción social y son subvertidos en la performance lingüística. Es decir, la LQ se configura como un área de investigación que estudia el espacio semántico-pragmático entre los discursos dominantes y la performance lingüística, como campo para el estudio de cómo fenómenos macro-sociológicos que producen ciertos individuos como seres abyectos, inferiores o patológicos son sustentados o desafiados en el transcurso de los detalles más íntimos de nuestra vida social, y, en especial, del lenguaje-en-uso (Borba, 2015: 94). El tema de la heteronormatividad también se ha vuelto importante en el análisis del discurso a la hora de poner de manifiesto las suposiciones heterosexuales que guían la conversación cotidiana. Como gran parte de esta investigación deja ver

(Zimman & Hall, 2016), la LQ abarca más que las prácticas lingüísticas de gays y lesbianas; de hecho, cuestiona cualquier división nítida entre género y sexualidad a través del énfasis en el potencial subversivo de las prácticas eróticas y de transgénero.

Relacionado con el concepto de heteronormatividad está el de “heterofuturibilidad”, de reciente trayectoria. Este término expresa el ideal de futuro individual y social transmitido por el régimen heteronormativo. En palabras de Javier Sáez,

[s]e trata de un conjunto de ideales (familia, matrimonio, hijos) que configuran la idea de un futuro donde la heterosexualidad se proyecta y se perpetúa, garantizando el orden social y sexual. Es un ideal colectivo basado en valores de orden: contrato matrimonial, fidelidad y estabilidad de la pareja, reproducción, familia, hijos e hijas, que descansa en la idea de tener un proyecto de futuro. La proyección en ese futuro ideal hace que la sociedad en su conjunto se mantenga conservadora en el presente, ya que hay que garantizar ese ideal por venir, mantener el orden para no poner en riesgo el futuro de nuestros hijos. (Sáez, 2017: 225).

En el ámbito educativo, heteronormatividad y heterofuturibilidad están presentes en el currículo oculto y son el caldo de cultivo para el acoso en todas sus manifestaciones, especialmente la homofobia, el machismo y la transfobia. Las normas heterosexuales imponen no sólo una orientación sexual y una identidad correctas y buenas, sino todo un sistema de creencias y actitudes basadas en la supremacía sexo-genérica y étnica, masculina y blanca. López Sáez llega a describirla como “un régimen de terror, cuyo objetivo principal es la inscripción de lo no humano” (2017: 232).

El término “homonormatividad”, traducción del inglés *homonormativity*, expresa a su vez los planteamientos asimilacionistas de algunos individuos y colectivos LGTBI. Refleja las aspiraciones de aceptación y respetabilidad en una sociedad heteronormativa de las personas que en un principio quedan excluidas del sistema social heteropatriarcal. La primera referencia por escrito del término la encontramos en un libro de Lisa Duggan publicado en 2003, *The Twilight of Equality? Neoliberalism, Cultural politics and the Attack on Democracy* (Latorre Ruiz y Azpiazu Carballo, 2017: 255), aunque ya venía siendo utilizado por activistas transgénero desde la década de los 90. La reivindicación del matrimonio entre personas del mismo sexo, la adopción de hijos y la discriminación de las identidades de género variante son claros ejemplos de posicionamientos homonormativos. En el fondo, la homonormatividad vendría a ser la heteronormatividad asumida por las personas no heterosexuales, y supone una de las brechas más profundas entre lo

gay y lo *queer*. A nivel institucional, las políticas inclusivas actúan a menudo (si no siempre) como tecnologías de homo/heteronormativización, promoviendo la asimilación de los individuos de género variante en los modelos heteropatriarcales tradicionales, bajo el paraguas de consignas como la tolerancia, el respeto y la convivencia. Uno puede ser gay, lesbiana o trans* (la intersexualidad sigue sin ser aceptable), *siempre que* asuma su posición de “minoría tolerada”. Esto se ve de forma clara en el ámbito educativo, donde existe una verdadera preocupación de las autoridades competentes por la promoción de acciones educativas de éxito en sentido académico-curricular y convivencial.

La invisible heterosexualidad de las aulas.

Según Foucault (1998, 2012), el sistema educativo actúa como una institución transmisora de las relaciones de poder hegemónicas. En este sentido, la escuela contribuye de forma decisiva a la normalización de la conducta heterosexual y refuerza el heterosexismo, lo que se traduce en prácticas discriminatorias de lo no heteronormativo. La posibilidad de una pedagogía antiopresiva, una pedagogía *queer*, ofrece formas de resistencia a dichas prácticas. Desde que Deborah Britzman (2005) planteara la cuestión *Is there a queer pedagogy?*, las posibilidades de una pedagogía *queer* representan una manera innovadora y transgresora de abordar problemas urgentes de los sistemas educativos, tales como la discriminación, la violencia basada en el género, la homofobia, la transfobia y el acoso escolar. Por su parte, W. Pinar, editor de la colección *Queer Studies and Education*, sostiene que “las cuestiones sociales, culturales y políticas LGBTQ se han convertido en una característica definitoria de la vida del siglo XXI, transformando a escala mundial en gran medida las instituciones, incluida la institución educativa” (2016: ii).

En España la producción de trabajos sobre pedagogía *queer* es escasa, destacando la publicación de la obra coordinada por Mérida *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (Mérida, 2002). Autores como Jordi Planella (2004) y Asun Pié (2010) han analizado también este tema en sendas tesis doctorales, así como en artículos conjuntos, centrándose “en las temáticas de desestabilización de la heteronormatividad y la normalidad, los discursos sobre el cuerpo y las paradojas del debilitamiento de las identidades políticas” (Planella y Pié, 2012: 1). Además, han trabajado en la posibilidad de aplicación de la teoría *queer* al ámbito de la discapacidad (*Crip Theory*) y al terreno de la radical diferencia corporal (2012). Por su parte, la obra de Raquel

(Lucas) Platero *Trans*exualidades* (2014) supone una excepcional aportación a la pedagogía *queer* en español. Desde el campo de la educación social, María Victoria Carrera (2013; Carrera et al., 2015) reflexiona sobre el papel del educador social como agente de subversión de género en la escuela. Esta autora hace un análisis de la pedagogía de la violencia y las prácticas de otredad en la escuela. Desde un posicionamiento teórico constructivista y postestructuralista, entiende el *bullying* como práctica de género y control heteronormativo. Así, todas aquellas personas que trascienden la rigidez de la matriz heteronormativa (hombre-masculino-heterosexual/mujer-femenina-heterosexual) serán excluidos y victimizados, sufriendo lo que ella denomina “prácticas de otredad” o “prácticas de control heteronormativo” (Carrera, 2013: 5).

La deconstrucción de los binarismos sexo-genéricos es tarea central de la teoría *queer*, y su implementación en el ámbito educativo hace de la pedagogía *queer* un poderoso instrumento para la creación de escuelas seguras. Para Platero, una escuela segura, donde sentirse a salvo, “supone tratar no solo de reducir las agresiones y la discriminación, sino producir activamente un clima escolar positivo, donde el alumnado se pueda desarrollar, cumplir sus objetivos curriculares y establecer vínculos importantes con iguales y con el profesorado” (2014: 195). De ahí la importancia de detectar las actitudes heteronormativas, en primer lugar entre el profesorado, que puede estar transmitiendo un currículum oculto reproductor de situaciones de desigualdad y discriminación sin ser consciente de ello. El heterosexismo juega, además, un importante papel en cómo se percibe la profesionalidad de los profesores para los equipos directivos, el alumnado y entre ellos mismos. Robert Mizzi (2016) introduce el término “heteroprofesionalidad” (*heteroprofessionalism*) para referirse a la percepción social de una adecuada profesionalidad del profesorado en base a criterios heteronormativos hegemónicos. Escribe: “With the hetero (“good”) and homo (“bad”) binary so often reified in religious, social and political discourse, the notion of what is a “good” professional can be easily assumed as being heterosexual” (2016: 141).

El objetivo de este trabajo es abordar el estudio de la invisibilidad del heterosexismo en la escuela utilizando el Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde el enfoque socio-cognitivo de van Dijk, y proponer que dicha “neutralidad” deja un espacio potencial para la perpetuación y manifestación de machismos, si no directamente de actitudes misóginas.

Teun van Dijk ha investigado ampliamente el papel de la ideología en la semántica del discurso. En sus propias palabras:

Las ideologías son marcos básicos de cognición social, son compartidas por miembros de grupos sociales, están constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la autodefinición de un grupo. Además de su función social de sostener los intereses de los grupos, las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros (van Dijk, 2008: 208).

Una de las categorías básicas que organizan las proposiciones evaluativas y definen el grupo son las tareas o actividades, las cuales definen las ideologías de grupos profesionales como los profesores (van Dijk, 2008: 211). Las actitudes, por otra parte, se definen como “representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo” (2008: 213).

La conexión entre las ideologías y las actitudes sociales, que controlan el discurso, se realiza a través de una interfase cognitiva capaz de traducir hechos y situaciones comunes que van de lo general a lo específico. Esta interfase la conforman los *modelos*, que se encuentran almacenados en la memoria episódica (personal):

Esto significa que los modelos forman la base mental que sitúa al texto y al habla: son lo que la gente habla, o a lo que se refiere, caracterizan las construcciones de unos hechos subjetivos del pasado, presente o futuro; representan experiencias personales, así como planes para la acción (Jonson Laird, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983; van Oostendorp y Zwan, 1994). Que los modelos sean construcciones mentales subjetivas explica por qué la gente puede ser parcial, estar equivocada o tener representaciones de la realidad ficticias o equivocadas, como sucede en las representaciones racistas de los hechos étnicos (van Dijk, 2008: 213).

Siguiendo el enfoque analítico-discursivo sociocognitivo de van Dijk, lo que los profesores piensan, opinen y crean va a influir en la producción de su discurso y la transmisión de sus actitudes en el aula. Así pues, no es improbable que, en una sociedad hegemoníamente heteronormativa construida sobre un modelo de heterosexualidad obligatoria, el profesorado pueda reproducir esquemas de pensamiento basados en dicho modelo, de forma inconsciente o deliberada. Como ya hemos visto, la concepción de la heterosexualidad como algo neutro, natural, que se da por hecho, tiene fuertes implicaciones en la escuela, pues puede estar contribuyendo a la perpetuación del machismo hegemónico y de las prácticas opresivas sobre las mujeres y las personas de sexualidad divergente, en consonancia con los postulados de la teoría *queer*.

Método

Se ha llevado a cabo un estudio de campo para el que se ha utilizado como instrumento de evaluación una versión del diferencial semántico de Osgood. Este instrumento ha sido ampliamente utilizado en psicología social desde su creación en 1957, en especial para el estudio de los estereotipos, entre ellos los de género (Cantera y Blanch, 2010). Asimismo, el diferencial semántico nos permite someter los estados mentales identificados a medidas cuantitativas, ya que, en tanto procesos representacionales relacionan signos con significados. Su estructura es sencilla; consta de una serie de adjetivos bipolares relacionados con el tema a estudiar. Dicho esto, es importante reconocer las limitaciones metodológicas que supone el uso del diferencial semántico de Osgood frente a metodologías de carácter cualitativo como la entrevista en profundidad, la etnografía, los grupos de discusión u otras técnicas de obtención de datos que pueden aportar una visión más detallada, abierta y profunda del tratamiento de los diferentes conceptos analizados por parte del profesorado de las distintas etapas educativas.

Para este estudio se han seleccionado cuatro binomios relativos al género que dan lugar a ocho conceptos: hombre/mujer, niño/niña, padre/madre y homosexual/heterosexual. Los conceptos fueron presentados a los sujetos en el siguiente orden: Hombre, Niña, Homosexual, Mujer, Padre, Heterosexual, Madre, Niño. Al inicio del diferencial se dan a los sujetos instrucciones escritas para su cumplimentación, apoyadas con instrucciones verbales acerca de cómo contestar el cuestionario. En concreto, se les dice que no reflexionen mucho la respuesta, sino que más bien respondan de forma intuitiva.

Cada uno de los conceptos ha sido evaluado en 12 escalas bipolares de siete posiciones con respecto a 24 adjetivos: bueno/malo, débil/fuerte, nervioso/tranquilo, inteligente/estúpido, duro/blando, pasivo/activo, falso/verdadero, severo/indulgente, frío/caliente, bello/feo, ligero/pesado y rápido/lento. Una evaluación extrema (de las 7 posibles) es puntuada con 3; las intermedias con 2; las más cercanas al punto equidistante, 1; y la posición central, equidistante de los dos extremos, 0. La puntuación máxima de un concepto es de 36 (cuando el concepto es evaluado en las 12 escalas siempre en alguna posición extrema), y la mínima, 0 (cuando el concepto se evalúa siempre en la posición central, equidistante de los extremos). A mayor puntuación, mayor carga semántica del concepto evaluado, independientemente del sentido de dicha carga. Una puntuación baja o cercana a 0 indica neutralidad, ausencia de carga semántica del concepto en cuestión para el sujeto.

Muestra

El cuestionario se pasó a 116 profesores de educación infantil, primaria y secundaria de centros públicos de Alicante y Elche entre abril de 2017 y junio de 2018. La participación fue voluntaria. En la siguiente tabla se desglosa la muestra por sexos y etapas.

Sexo	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria
Hombres	-	12	19
Mujeres	19	29	37

Tabla 1. Muestra.

Como se puede observar, no hay participantes varones en la etapa de Educación Infantil. Ello se debe a la extrema feminización existente en esta etapa educativa, donde la presencia de maestros es apenas testimonial. De los 116 cuestionarios se decidió descartar aquellos que tenían una puntuación total de 0 en cuatro o más conceptos. En ese caso, se asume que los sujetos no han discriminado en la carga semántica de los mismos, inclinándose por la neutralidad. Una posible explicación de esta conducta estaría relacionada con la deseabilidad social y la sinceridad a la hora de contestar, si el sujeto entiende que calificar un determinado concepto en un sentido o en otro puede ser interpretado como discriminatorio o prejuicioso. También se descartaron los cuestionarios con la misma puntuación en todos los conceptos, al no resultar discriminativos en la carga semántica de los mismos. En total se descartaron por esta razón 28 cuestionarios (el 24.1 %).

Resultados

De los 87 cuestionarios tomados como válidos, 24 sujetos (27.5 %) puntuaron el concepto “Heterosexual” con 0. “Homosexual” fue puntuado con 0 por 8 sujetos (9.1 %), “Niño” lo fue por 4 sujetos (4.6 %) y “Niña”, “Hombre”, “Mujer” y “Padre” por 1 sujeto (1.1 %). El concepto “Madre” no fue evaluado con 0 por ningún sujeto.

La media de las puntuaciones asignadas a los conceptos fue la siguiente:

CONCEPTO	PROMEDIO
Hombre	11.47
Niña	13.94
Homosexual	9.54
Mujer	13.39
Padre	14.82
Heterosexual	6.40
Madre	18,63
Niño	14,09

Tabla 2. Promedios de puntuaciones asignadas a los conceptos del diferencial semántico.

El promedio de todas las puntuaciones es $\bar{x} = 12.78$, y la desviación típica $\sigma = 3.67$.

Desglosados por sexos y etapas, los promedios de las puntuaciones asignadas al concepto “Heterosexual” fueron los siguientes:

SEXO	PROMEDIO
Hombres	7.13
Mujeres	6.02

Tabla 3. Promedios por sexo.

ETAPA	PROMEDIO
E. Infantil	7.27
E. Primaria	5.47
E. Secundaria	7.05

Tabla 4. Promedios por etapa.

Sexo	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria
Hombres	-	6	8.26
Mujeres	7.27	4.94	8.26

Tabla 5. Promedios por sexo y etapa.

Como se puede ver en la tabla 2, el concepto “Heterosexual” obtiene las puntuaciones más bajas, alejándose su promedio en casi 2 desviaciones típicas de la media. Es decir: tiene menor carga semántica para los sujetos. Además, cabe destacar que varios de los encuestados manifestaron espontáneamente su extrañeza ante la dificultad que les había supuesto evaluar el concepto “Heterosexual”, con expresiones como “no sabía qué decir”, “no me dice nada”, “me he quedado en blanco.”

Por sexos, las mujeres tienen una percepción de la heterosexualidad más neutral, menos significativa, con un promedio por debajo de la media total. Una posible lectura es que quizá para las mujeres sea más significativo el dualismo genérico masculino/femenino que el de la orientación sexual, de acuerdo a sus propias vivencias como sujetos pertenecientes a un colectivo históricamente discriminado dentro del sistema de sexo-género patriarcal. Esto se observa especialmente entre el profesorado de Primaria, mucho más feminizado que el de Secundaria. Por otra parte, para los hombres, en coherencia con lo anterior, ocurre al contrario, siendo en general más significativa la orientación sexual que el género, en parte debido a la mayor visibilidad que tradicionalmente ha tenido la homosexualidad masculina frente a la femenina.

Por etapas, la media más baja es la de Primaria. De todos los grupos, las maestras de Educación primaria son las que otorgan menos carga semántica al concepto de “Heterosexual”, mientras que la mayor carga aparece en el grupo de profesores de Secundaria. El promedio en todos los grupos se sitúa por debajo del promedio total del siguiente concepto menos cargado semánticamente, el de “Homosexual” ($\bar{x} = 9.54$).

El hecho de que las maestras de la etapa de primaria sean el colectivo que puntúa más bajo en el término “Heterosexual” puede tener implicaciones importantes en la transmisión de una ideología heteropatriarcal al alumnado. El

sistema educativo en España está fuertemente feminizado, sobre todo en las etapas de educación infantil – donde es muy infrecuente la presencia de varones – y de primaria, donde las mujeres son amplia mayoría. Un discurso que invisibiliza la heteronormatividad a través de su naturalización está contribuyendo a la reproducción de una ideología binarista machista, que discrimina tanto a los elementos más “débiles” del binomio (las mujeres) como a las personas con una identidad, orientación o expresión de género divergentes.

En la etapa de secundaria parece que la heterosexualidad es más visible y menos dada por hecho por parte del profesorado. Esto facilitaría discursos y modos de relación en los que las personas con expresión de género divergente se pueden reconocer, creando espacios más seguros para ellas en los centros educativos. En esta etapa no se han detectado diferencias en la percepción de la heterosexualidad por parte de hombres y mujeres. Asimismo, es en este colectivo donde se ha podido observar una mayor toma de conciencia de las propias cogniciones acerca de la invisibilidad-neutralidad del término “Heterosexual”.

Algunas de las personas encuestadas expresaron su reticencia a contestar, manifestando que no estaban a favor de “juzgar” en base a descriptores fijos. Esa actitud también se pudo observar en aquellas que situaban la marca en la posición central en todos los casos y para todos los conceptos propuestos. Por otra parte, llama la atención la fuerte carga semántica del término “Madre”, lo cual se interpreta dentro del sistema de sexo-género heteropatriarcal en el que la figura materna está plagada de connotaciones, normalmente positivas.

En general, se puede afirmar que los resultados del estudio han avalado la hipótesis de partida, con una diferencia significativa en la media de las puntuaciones asignadas. La heterosexualidad parece invisible, no significa nada, puesto que se da por hecho, es “lo natural”. La heterosexualidad es imperceptible, normalizada y normativa: es obligatoria. Como en el juego del mapa del cuento de Allan Poe, la heteronormatividad está tan extendida que no la vemos, aunque la tengamos delante.

Conclusiones

A pesar de las limitaciones metodológicas (en cuanto a tamaño de la muestra, control de variables y análisis estadístico), este estudio pretende ser un punto de partida para una investigación más ambiciosa sobre cómo la heterosexualidad/heteronormatividad impregna los discursos en el ámbito educativo a través de su invisibilización, con las repercusiones que ello puede

suponer en la reproducción de prácticas discriminatorias basadas en el género. Sería importante comprobar que la visión heteronormativa del profesorado se traslada a las aulas, y cruzar estos resultados con una evaluación de los estereotipos propios de las niñas y niños, así como un análisis discursivo de los libros de texto y materiales didácticos en los que se ponga el foco en la ideología transmitida.

Las implicaciones de la naturalización de la heterosexualidad en la práctica docente son varias: (re)producción de un currículum oculto heteronormativizante y sexista; transmisión de valores heteropatriarcales; perpetuación de modelos y estereotipos heteronormativos; y, en consecuencia, asunción de los micromachismos y las actitudes homófobas como prácticas sociales aceptables.

Desde la publicación en 1996 del *Informe Delors*, el profesorado es, junto al alumnado, el gran protagonista de la enseñanza, y su representación en el sistema en términos binarios no es menos importante que la del alumnado. El enorme potencial performativo de su práctica discursiva, dada la relación tan singular profesor/alumno, hace que sea de suma importancia llevar a cabo en este colectivo una formación que evite o, al menos, minimice posibles actitudes reproductoras de heterosexismo.

Referencias

- Barret, R. (2002).** “Is queer theory important for sociolinguistic theory?”, en K. Campbell-Kibler et al. (Eds.), *Language and Sexuality: Contesting meaning in theory and practice*, (pp. 139-161). Stanford: CSLI Press.
- Borba, R. (2015).** “Linguística *Queer*: Uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem”, en *Revista Entrelinhas*, 9(1), pp. 91-107.
- Britzman, D. (2005).** “Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight”, en *Educational Theory* 45(2), pp. 151-165. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x
- Butler, J. (2002).** *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007).** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cantera, L. y Blanch, J. (2010).** “Percepción Social de la Violencia en la Pareja desde los Estereotipos de Género”, en *Psychosocial Intervention*, 19(2), 121-127. Recuperado el 14 de junio de 2017, de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000200003&lng=es&tlng=es

- Carrera-Fernández, M. V. (2013).** “Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), pp.1-12.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras Fernández, M., Cid Fernández, X. Manuel, Rodríguez Castro, Y. (2015).** “De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social”, en *Revista de Educación Social (RES)*, 21. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/revista/21>
- Foucault, M. (1998).** *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012).** *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Guasch, O. (2007).** *La crisis de la heterosexualidad*. Madrid: Laertes.
- Haraway, D. (1995).** *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Latorre Ruiz, E. y Azpiazu Carballo, J. (2017).** “Homonormatividad”, en R. Platero Lucas, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, (pp. 254-261). Barcelona: Bellaterra.
- López Sáez, M. A. (2017).** “Heteronormatividad”, en R. Lucas Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, (pp. 228-238). Barcelona: Bellaterra.
- Mérida, R. (ed.) (2002).** *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria.
- Mizzi, R. (2016).** “Heteroprofessionalism”, en N. Rodríguez, W. Martino, J. Ingrey y E. Brockenbrough (Eds.), *Critical Concepts in Queer Studies and Education*, (pp. 137-148). New York: Palgrave Macmillan.
- Motschenbacher, H. (2011).** “Taking queer linguistics further: sociolinguistics and critical heteronormativity research”, en *International Journal of the Sociology of Language*, 212, pp. 149-179.
- Planella, J. (2004).** *Cos i discursivitat pedagògica. Bases per a la ideació corporal*. Barcelona: Universitat de Barcelona [tesis doctoral].
- Planella, J. y Pié, A. (2012).** “Pedagoqueer: Resistencias y Subversiones Educativas”, en *Educación XX1*, 15(1), pp. 265-283. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158013>
- Platero Lucas, R. (2014).** *Trans*exualidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Pie, A. (2010).** *De la reinenció de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Tesis doctoral).

- Pinar, W. (Ed.) (2016).** “Queer Studies and Education”, Disponible en <http://www.palgrave.com/kr/series/14522>
- Poe, E. A. (1922).** “The Purloined Letter”, en *Select Tales*. Berlin: Internationale Bibliothek GMBH.
- Rich, A. (1980).** “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”, en *Signs*, 5(4), Women: Sex and Sexuality, pp. 631-660. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3173834>
- Rubin, G. (1986).** “El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo”, en *Revista Nueva Antropología*, 8(030), pp. 95-145.
- Sáez, J. (2017).** “Heterofuturibilidad”, en R. Lucas Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, (pp. 225-227). Barcelona: Bellaterra.
- Sedgwick, E. K. (2002).** “A(queer) y ahora”, en R. M. Mérida (Ed.), *Sexualidades Transgresoras*, (pp. 29-54). Barcelona: Icaria.
- Sullivan, N. (2008).** *A Critical Introduction to Queer Theory*. Edimburgh: University Press.
- Sumara, D.J. (2001).** “Queer Theory and Literacy Education”, en *English Quarterly*, 33, pp. 14- 17.
- Van Dijk, T. (2008).** “Semántica del discurso e ideología”, en *Discurso & Sociedad*, 2(1), pp. 201-261.
- Vasvári, L. O. (2006),** “Queer Theory and Discourses of Desire”, *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 8(1), accessible en: <https://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol8/iss1/2/>
- Warner, M. (1991).** “Introduction: Fear of a Queer Planet”, *Social Text*; 9(4 [29]), pp. 3-17.
- Wittig, M. (2006).** *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.
- Zimman, L. & Hall, K. (2016).** “Language, Gender, and Sexuality”, accesible en: Oxford Bibliographies Online. DOI: 10.1093/OBO/9780199772810-0109

Nota biográfica



J. Javier Moreno Sánchez es psicólogo y doctor por la Universidad de Alicante. Trabaja como orientador educativo para la Generalitat Valenciana, y ha impartido cursos y seminarios sobre pedagogía *queer* organizados por el CEFIRE de Alicante y la Universidad Miguel Hernández. Entre sus publicaciones se encuentran *Instrucciones de autorrescate* (2010, IAC Juan Gil-Albert), *La vulgaridad insoportable* (UNED, 2013), artículos sobre análisis crítico del discurso y pedagogía *queer* (2018, 2019), así como capítulos de libro sobre este tema: “El hombre des-lindado” (en Roche, J.A. (ed.) *Sociedades difusas*, Ed. Anthropos) y “Lingüística *queer* y pedagogía” (Ed. Egales), ambos de aparición en 2019.

E-mail: jjaviermosa@gmail.com