

## Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria

### Heterosexual, what is that? Perceptions on sexual identities in secondary education

Andrea Francisco Amat, Arecia Aguirre García-Carpintero y Lidón Moliner Miravet  
Departamento de Educación, Universidad Jaume I (España)

#### Resumen

*Este artículo tiene como objetivo mostrar los resultados de una investigación llevada a cabo para conocer las percepciones del estudiantado respecto a la identidad sexual. Durante el curso 2015/16 se administró el "Cuestionario sobre orientación sexual" (Leif, 2000) a 213 estudiantes –107 chicas y 106 chicos– de un centro público de educación secundaria de la ciudad de Barcelona. Se ha llevado a cabo un análisis de contenido cualitativo alrededor del conocimiento y aceptación de las identidades y su vivencia en entornos familiares y de amistad. Al mismo tiempo, se ha realizado un análisis descriptivo en el que se analizó la distribución de frecuencias. Las respuestas aportadas por el estudiantado se sitúan entre el desconocimiento, el esencialismo y el monosexismo. Estos resultados corroboran la falta de inclusión de las diversidades afectivo sexuales en las aulas. Por ese motivo, creemos necesario apostar por una educación inclusiva como herramienta eficaz para repensar las actuales prácticas educativas y las relaciones de poder presentes en espacios educativos.*

*Palabras clave:* diversidad sexual; pedagogía queer; educación inclusiva; educación secundaria.

### Abstract

*This article aims to show the results of a research carried out to understand students' perceptions regarding sexual identity. During the 2015/16 academic year, the "Questionnaire on Sexual Orientation" (Leif, 2000) was administered to 213 students – 107 girls and 106 boys – from a public secondary education center in the city of Barcelona. An analysis of qualitative content was carried out about the knowledge and acceptance of identities and their experience in familiar and friendly environments. At the same time, a descriptive analysis was performed in which the frequency distribution was analyzed. The answers given by the students were ignorance, essentialism and monosexism. These results corroborate the lack of inclusion of sexual affective diversities in secondary education. For this reason, we believe it is necessary to look for an inclusive education as an effective tool to rethink current educational practices and unequal power relationships present in educational spaces.*

*Key words:* sexual diversity; queer pedagogy; inclusive education; secondary education.

### Introducción: Por una educación inclusiva para todas las personas

La Educación Inclusiva es una cuestión de derechos humanos, el derecho a la educación inalienable de todos los seres humanos. Se trata de un valor donde todo el mundo, niños y niñas, jóvenes y personas adultas desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,....) (Echeita, 2013). El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles (Echeita y Ainscow, 2011). Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). La premisa básica es acoger la diversidad, concepto con diferentes significados e interpretaciones (Tharp, 2015). Desde nuestra perspectiva la diversidad es considerada como un valor humano, como un enriquecimiento de la especie humana y una realidad social incuestionable. La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo. La diversidad humana expresa múltiples vías desde las que podemos aprender y construirnos como personas (Bartolomé, 2017). Si aspiramos a vivir, crecer, y aprender en una sociedad democrática (participación, pluralismo, libertad, justicia) la educación debe asumir un proceso de cambio y mejora en este sentido (Jiménez y Vilà, 1999). A pesar de ello, cuando se trabaja la diversidad en educación solemos identificarla con la interculturalidad, la diversidad funcional o la coeducación. Y hay otras áreas que quedan relegadas a un segundo plano, como es el caso de la diversidad afectivo-sexual e identidad de género. Las desigualdades hacia la mujer y hacia las sexualidades fuera de la norma deben y pueden ser trabajadas en los centros educativos, como agentes primarios de socialización, para cambiar las actitudes y los modos de comportamiento de las nuevas generaciones (Díaz de Greñu y Parejo, 2013).

El hecho de invisibilizar la diversidad existente dentro de la sexualidad y la identidad de género puede seguir reforzando la heteronormatividad. Los centros educa-

tivos pueden convertirse en un facilitador o en una fuente de exclusión social. Como destacan estudios sobre geografía de la sexualidad (Longhurst, 2001), los espacios son centrales en la producción de los cuerpos sexuados, de los deseos, de las prácticas y de las identidades. Por una parte, los espacios son habitualmente entendidos como heterosexuales y se espera que se visibilicen cuerpos que no cuestionen la norma (Brown y Browne, 2016). Los que no acatan esas normas son señalados y repudiados, a menudo con violencia verbal y/o física (Browne, 2007).

Al mismo tiempo, los espacios son también dinámicos y potencialmente transformadores. Es importante comenzar a prestar atención desde lo educativo si queremos realmente incluir toda la diversidad y la complejidad humana que están englobadas en la multiplicidad de opciones, deseos, expresiones, prácticas e identidades sexuales y de género.

En este sentido, la educación inclusiva podría enriquecerse con las aportaciones de la pedagogía queer (Bernà, Cascone y Platero, 2012). La palabra queer puede ser traducida como raro, extraño. Hablar de pedagogía queer lleva inherente la referencia al término normal/anormal o normalidad/anormalidad (Planella y Pie, 2012). No se limita ni se centra exclusivamente en los temas ligados con la vivencia de las identidades LGTBI+, busca la desestabilización del binomio normal/anormal. La epistemología queer desestabiliza las identidades sexuales, situando de lado la homosociabilidad y la homosexualidad (Sedgwick, 1998) y ofreciendo alternativas para pensar, estructurar y normativizar las praxis pedagógicas (Planella y Pie, 2012; Trujillo, 2015). Va más allá del simple reto de entender la identidad sexual para problematizar las categorías y el lenguaje que les apoyan (Meyer, 2007). Esta se construirá a partir de las diferencias y estas están en constante proceso de intervención, construyendo y reconstruyendo cuerpos.

Pero, ¿qué ocurre en el día a día de los centros educativos? En el siguiente apartado desarrollamos algunos aspectos clave que nos muestran la necesidad de abordar estas cuestiones en los espacios de la educación formal.

### **Estado de la cuestión: Entre la falta de formación del profesorado, la invisibilización y la LGTBIfobia en los centros educativos**

La sexualidad es un tema tabú a nivel social (Borrillo, 2001) y educativo (Hernández Sánchez, 2008; López Sánchez, 2005). Y si la educación sexual apenas se tiene en cuenta en los centros de enseñanza, la educación en la diversidad sexual que se imparte al estudiantado suele ser prácticamente inexistente en las diferentes etapas educativas (INJUVE, 2011; Pichardo y De Stefano, 2015).

Existe una ausencia remarcable de referentes LGTBI+ dentro del sistema educativo tanto en lo que respecta al currículum oficial y a la formación como a la visibilidad de las personas que forman parte de la comunidad educativa de los colegios e institutos (Penna, 2012; Penna y Sánchez, 2015; Platero, 2014; Rodríguez Pareja, 2015). Como diversas investigaciones han señalado reiteradamente, la formación inicial del profesorado en el territorio español es prácticamente inexistente. Penna (2012) destaca en su estudio que el 80.5 % de las y los futuros docentes de educación secundaria encuestados cree que debería haber una formación específica sobre esta cuestión. Este interés, no obstante, contrasta con la desinformación que tienen y la falta de contenidos tanto en las carreras que han estudiado como en el máster que les capacita para la función docente. El panorama tam-

poco es alentador si observamos los datos sobre las prácticas educativas en los centros. Si bien existen programas desarrollados por diferentes instituciones gubernamentales, los CEP (centro de formación del profesorado) y por algunos y algunas profesoras por iniciativa propia, el problema principal es, por una parte la escasa formación y por otra la apatía, el desinterés y la falta de compromiso de estos profesionales (Instituto Andaluz de la Mujer, 1996). Los trabajos que existen realizados por equipos de profesorado en torno a la coeducación y la diversidad afectivo-sexual siguen siendo muy escasos y tampoco se ponen en práctica con sistematicidad (Rodríguez Pareja, 2015).

Esta realidad deja en una situación precaria y vulnerable a quienes sufren discriminación o bullying LGTBIfóbico. Los estudios y estadísticas muestran que, a día de hoy, uno de los motivos de acoso escolar o bullying es la homofobia y la transfobia (Pichardo y De Stefano, 2015). Nos encontramos con datos como que el 16% de los chicos y chicas entre los 15 y 16 años todavía piensan que es una enfermedad. El trabajo de Penna y Sánchez (2015) expone algunas evidencias del alto grado de homofobia en el estudiantado de Secundaria. Por ejemplo, en el estudio coordinado por Pichardo Galán (2009) se describe como el 83% del estudiantado encuestado había presenciado insultos o burlas por cuestiones de orientación sexual, solo un 14% apoyaría a una persona que sufriese acoso por homofobia, casi un 40% se intentarían cambiar de sitio, un 37% habían presenciado palizas por homofobia, o el 90% pensaban que las personas homosexuales sufrían peor trato que los y las demás. En el caso de la transfobia, los colegios y los institutos no son todavía lugares seguros y libres para la infancia y juventud trans, que viven múltiples situaciones de violencia y exclusión a lo largo de su vida académica (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen y Palmer, 2012; Platero, 2014). Como Worthen (2016) apunta, los altos índices de transfobia pueden estar relacionados con el hecho de que la propia identidad trans cuestione una construcción central dentro del sistema social: el binomio de género.

Por todo ello, consideramos necesario investigar sobre esta situación y sobre sus posibles intervenciones educativas desde un enfoque inclusivo.

## Método

### Objetivo

La investigación tiene como objetivo conocer las percepciones del estudiantado respecto a la identidad sexual, concretamente se centra en la exploración de su conocimiento sobre la categoría "heterosexual" y su identificación/experiencia con la misma. Para ello, durante el curso académico 2015/16 se administró un cuestionario de preguntas abiertas sobre orientación sexual (Leif, 2000) a estudiantado de un centro de educación secundaria.

El método utilizado en este estudio es el descriptivo puesto que se miden, evalúan y recolectan datos sobre diferentes aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2001, p. 117). Además, se ha optado por un diseño de encuesta ya que nos va a permitir recoger información mediante la formulación de preguntas. Esta metodología es utilizada cuando se desea hacer la explicación de un determinado fenómeno educativo, para a continuación, conocer la situación real y mejorarla.

## Población y Muestra

El cuestionario se administró en un centro educativo de titularidad pública de la ciudad de Barcelona a 213 personas de las cuales 107 se identificaban como chicas, y 106 como chicos. Concretamente, a 108 estudiantes de segundo curso de la ESO, a 51 de tercer curso de la ESO y a 54 de cuarto curso de la ESO. Para la selección de los participantes se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico ya que se seleccionó el centro porque participaba en una intervención educativa sobre diversidad afectivo sexual.

## Instrumento

Como se ha mencionado anteriormente, para la recogida de información sobre el conocimiento del estudiantado sobre la diversidad afectivo-sexual, se ha utilizado el “Cuestionario sobre orientación sexual” (Leif, 2000). Es un cuestionario abierto que frecuentemente sirve como disparador para introducir el tema de la diversidad afectivo-sexual en las aulas y que da información sobre la percepción del estudiantado respecto a las identidades sexuales. El instrumento consta de cuatro preguntas, todas ellas de respuesta abierta, tal y como se aprecia en la siguiente figura:

|  |
|--|
| 1. ¿Cuándo descubriste que eres heterosexual?                                |
| 2. ¿Te costó aceptar tu heterosexualidad?                                    |
| 3. ¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?                               |
| 4. ¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron? |

Figura 1. Cuestionario sobre orientación sexual.

El cuestionario se administró como introducción a los talleres de diversidad afectivo sexual del proyecto Reapropiant-nos (Poch y Francisco, 2014). En dichos talleres se introduce la diversidad afectivo-sexual mediante una serie de dinámicas que tienen como principal actividad las historias de vida de personas del colectivo LGTBIQ+ que acuden a las aulas de secundaria a compartir sus experiencias y aprendizajes entorno a la sexualidad y la identidad de género. A partir de dichas experiencias, se abre un espacio de debate que busca el cuestionamiento de los discursos y las exclusiones del sistema heteronormativo. El cuestionario sirve como punto de partida para conocer al estudiantado y también para introducir los conceptos sobre norma, visibilidad/invisibilidad, privilegio y exclusión.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

Como hemos explicado, hemos utilizado un cuestionario compuesto por cuatro preguntas, todas ellas de respuesta abierta. En este sentido, el cuestionario se ha analizado de forma inductiva, de las respuestas del estudiantado han emergido las categorías clave que han permitido agrupar la información y analizarla tanto cualitativa como

cuantitativamente. Para la realización de los análisis de corte cuantitativa se utilizó el paquete estadístico versión SPSS 23. Mediante este software los datos fueron sometidos a un análisis descriptivo en el que se analizó la distribución de frecuencias.

En cuanto al análisis cualitativo se lleva a cabo a partir del software Nvivo versión 10 para investigación cualitativa. En él se volcaron cada una de las encuestas para de este modo llevar a cabo el análisis de contenido.

En primer lugar, se generaron los casos, es decir, cada una de las participantes conforman un caso independiente en el software Nvivo. De este modo, al finalizar el análisis, pudimos saber por qué categorías se definía a cada una de las participantes y, de esta forma, cruzar los datos entre participantes y realizar agrupaciones si fuera necesario.

En segundo lugar, siguiendo a Paré (2015) reducimos los datos a partir de categorías durante la codificación. Después identificamos las relaciones existentes entre los datos durante la organización de patrones. Para finalizar utilizamos los datos cuantitativos para verificar los resultados cualitativos y viceversa. Así presentamos los resultados de ambos cortes, cualitativo y cuantitativo, durante la disposición de los datos. En la siguiente figura se encuentran las categorías que han emergido del análisis de cada una de las preguntas.

| Ítems   | Categorías                                   |
|---|--|
| 1.¿Cuándo descubriste que eres heterosexual?                                | No saben qué es Heterosexual                 |
|   | Siempre. Nacimiento                          |
|   | Infancia                                     |
|   | Cuando me gustó chico/a                      |
|   | No se identifica como heterosexual           |
|   | Otras respuestas                             |
| 2.¿Te costó aceptar tu heterosexualidad?                                    | No les costó                                 |
|   | No se identifica como heterosexual           |
|   | No contestan                                 |
| 3.¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?                               | Sí que lo saben                              |
|   | No se identifica como heterosexual           |
|   | No contestan                                 |
| 4.¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron? | Lo suponen, no necesidad explicar, lo normal |
|   | Explicó y bien                               |
|   | No explicó                                   |
|   | No contesta                                  |
|   | Otros  |

Figura 2. Ítems y categorías del cuestionario.

Para garantizar el anonimato, las intervenciones de los y las participantes se han codificado del siguiente modo: chico/chica, curso, grupo de clase, número asignado al participante. Un ejemplo que ilustra esta codificación es el siguiente: chica, 4º ESO, GA-4.

## Resultados

A continuación, presentamos los resultados de cada uno de los cuatro ítems. Por cuestiones de espacio y de claridad en la lectura hemos decidido incluir únicamente las tablas que aportan información relevante para este artículo.

### Ítem 1: ¿Cuándo descubriste que eres heterosexual?

Si revisamos los resultados generales de la primera pregunta del cuestionario (Tabla 1) nos encontramos que un 22% del estudiantado no sabe qué significa la palabra 'Heterosexual'. Este resultado es similar en los tres cursos de la ESO, con lo que no se producen cambios con el aumento de edad. No obstante, ocurre lo contrario, el estudiantado de 4º de la ESO fue el que apuntó, en un porcentaje mayor, que no sabía el significado de la palabra (casi un 26%). En cualquier caso, la cifra total es elevada, más si tenemos en cuenta que sí que conocían palabras como homosexual, lesbiana o gay.

Por otra parte, si sumamos las respuestas que hacen referencia a conocer su heterosexualidad desde el nacimiento o en la primera infancia, los resultados apuntan que la mayor parte del estudiantado (un 35.6%) considera que la construcción de sexualidad es algo innato, natural o desarrollado de forma fija en la primera infancia. En las respuestas categorizadas en este apartado, nos encontramos con frases muy similares entre el estudiantado de los tres cursos: *"No lo descubrí, nací así"* (Chica, 2º ESO, GD-12); *"(no lo descubrí) En ningún sitio, es ley de vida, nací heterosexual y así moriré"* (Chico, 3º ESO, GA-18); *"Pues creo que lo he sido siempre. Es algo que he llevado dentro de mí"* (Chica, 4º ESO, GA-4).

Otra cuestión destacable en los resultados es que la segunda respuesta más repetida es la que hace referencia a la atracción hacia los/as chicos/as. El 26% de estudiantes apuntaron que 'descubrieron' su heterosexualidad cuando les gustó una o diversas personas. Las respuestas están centradas en sus gustos *"Cuando vi a una chica y se me puso..."* (Chico, 2º ESO, GB-8) y cuando hacen mención a factores sociales lo hacen de forma acrítica *"Desde pequeña la gente siempre dice los chicos con las chicas y viceversa pero a mí me gustaban los chicos cuando comencé a tener consciencia"* (Chica, 2º ESO, GB-21) o reafirmando el carácter fijo de la identidad sexual *"No sabría qué decir, porque es una cosa que notas al estar con el sexo opuesto. Aunque todavía creo que a nuestra edad no está muy definida la sexualidad y puede cambiar hasta que ya la tienes establecida"* (Chica, 4º ESO, GC-11). Encontramos unas respuestas más elaboradas, como la de una estudiante de 3º de la ESO *"Creo que no se descubre. Al crecer, estamos educados de una manera que se supone que somos todos heterosexuales. Pero realmente hasta que no sentimos algo por un chico (en mi caso) no lo supe"* (Chica, 3º ESO, GB-26). En esta respuesta la estudiante es consciente del presupuesto de la heterosexualidad obligatoria, aunque no hay una reflexión crítica y está marcada por el monosexismo. Incluso la respuesta que hemos identificado como la más compleja de esta categoría vuelve a repetir la idea de la identidad sexual como categoría estable.

Por último, cabe destacar las respuestas de las personas que no se identifican con la etiqueta heterosexual. Únicamente un 8.4% se identificaron fuera de la norma. En este caso, sí que podemos observar como la edad del estudiantado pudo influir en la respuesta. Mientras que sólo un 2.7% de estudiantes de 2º de la ESO respondieron en esta línea, la cifra aumenta hasta casi a un 13% en el caso del estudiantado de 4º de la ESO. Se aprecia en las respuestas de este pequeño porcentaje de personas una reflexión más allá del sistema heteronormativo, un cuestionamiento más abierto y una mirada más compleja de la sexualidad humana.

Si bien en el caso de 2º de la ESO se limitaron a comentarios escuetos *“Soy bisexual”* (Chica, 2º ESO, GB-21), *“No me interesa ningún sexo”* (Chico, 2º ESO, GB-2) o *“No soy heterosexual”* (Chico, 2º ESO, GD-4). En 3º y 4º de la ESO nos encontramos con tres estudiantes que entienden la sexualidad desde una perspectiva fluida *“Cuando he crecido un poco y ahora de momento me atraen las personas del otro sexo, pero no quiere decir que pueda cambiar de opinión”* (Chica, 3º ESO, GA-11); *“No lo sé. Soy una chica y me gustan los chicos pero quién sabe, puede ser que un día descubra que también me gustan las chicas, no creo que nunca pueda asegurar que soy 100% heterosexual”* (Chica, 3º ESO, GA-1); *“Hace unos años, pero no quiere decir que no pueda cambiar en unos años”* (Chica, 4º ESO, GB-2).

Por último, tres estudiantes han respondido haciendo una crítica a las etiquetas: *“No creo que yo sea heterosexual. De momento no sé lo que soy. Sólo sé que me atraen chicos y chicas”* (Chica, 4º ESO, GA-14); *“Desde siempre, seguramente porque me lo enseñaron así tanto desde la familia como por la calle, en la tele... pero como que no me siento incómodo con esta etiqueta no creo que lo quiera ser”* (Chico, 4º ESO, GA-1); *“Nunca me he etiquetado. La verdad es que no me siento atraída sexualmente por nadie. Hay cosas de cierta gente (sin importar el género) que me atraen pero no en el sentido sexual”* (Chica, 4º ESO, GA-2).

Tabla 1

Respuestas generales al ítem 1: *¿Cuándo descubriste que eras heterosexual?*

| Categorías                         | 2º ESO     | 3º ESO     | 4º ESO     | Total      | Media |
|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| No saben qué es Heterosexual       | 22 (20.3%) | 10 (19.6%) | 14 (25.9%) | 46 (21.6%) | 21.9% |
| Siempre. Nacimiento                | 13 (12%)   | 7 (13.7%)  | 9 (16.6%)  | 29 (13.6%) | 14.1% |
| Infancia                           | 33 (30.4%) | 9 (17.6%)  | 9 (16.6%)  | 51 (23.9%) | 21.5% |
| Cuando me gustó chico/a            | 30 (27.7%) | 17 (33.3%) | 10 (18.5%) | 57 (26.7%) | 26.5% |
| No se identifica como heterosexual | 3 (2.7%)   | 5 (9.8%)   | 7 (12.9%)  | 15 (7%)    | 8.46% |
| Otras respuestas                   | 7 (6.4 %)  | 3 (5.8%)   | 5 (9.2%)   | 15 (7%)    | 7.1%  |

Si tenemos en cuenta la variable de género (Tabla 2), podemos observar algunas diferencias. Por ejemplo, llama la atención que si bien, en 2º de la ESO, su desconocimiento sobre el significado de la palabra ‘Heterosexual’ es similar, conforme avanzan los cursos se acrecienta en los chicos y disminuye ligeramente en las chicas. Por otra

parte, las respuestas biologicistas se dan más en el caso de los chicos mientras que las centradas en la atracción monosexista se dan más entre las chicas. Respecto a las identidades más allá de la heterosexual, hay un porcentaje considerablemente mayor de chicas que ha respondido en esta línea (12.7%) que de chicos (3.7%). En este sentido, han sido ellas las que han aportado más en los discursos diversos y queer.

Tabla 2

Respuestas generales al ítem 1 con la variable género

| Categorías                         | 2º ESO     |            | 3ª ESO     |           | 4ª ESO    |           |
|------------------------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
|                                    | Chicas     | Chicos     | Chicas     | Chicos    | Chicas    | Chicos    |
| No saben qué es Heterosexual       | 11 (21.1%) | 11 (19.6%) | 3 (11.1%)  | 7 (29%)   | 5 (17.8%) | 9 (34.6%) |
| Siempre. Nacimiento                | 6 (11.5%)  | 7 (12.5%)  | 2 (7.4%)   | 5 (20.8%) | 7 (25%)   | 2 (7.6%)  |
| Infancia                           | 13 (24.9%) | 20 (35.6%) | 5 (18.5%)  | 4 (16.6%) | 6 (21.4)  | 3 (11.5%) |
| Cuando me gustó chico/a            | 18 (34.6%) | 12 (21.4%) | 11 (40.7%) | 6 (25%)   | 3 (10.7%) | 7 (26.9%) |
| No se identifica como heterosexual | 1 (1.9%)   | 2 (3.5%)   | 5 (18.5%)  | 0         | 5 (17.8%) | 2 (7.6%)  |
| Otras respuestas                   | 3 (5.7%)   | 4 (7.1%)   | 1 (3.7%)   | 2 (8.3%)  | 2 (7.1%)  | 3 (11.5%) |

## Ítem 2: ¿Te costó aceptar tu heterosexualidad?

En este apartado no hay una gran variedad de respuestas, algo que concuerda con los resultados del ítem 1. Como podemos apreciar en la Tabla 3, si no tenemos en cuenta a las personas que no contestan a la pregunta (27.7%), el 88.5% de las respuestas se incluye en la categoría de “No me costó” sin que haya diferencias ni entre los cursos ni entre los chicos/chicas. Más allá del “No”, nos encontramos pocas respuestas. Entre el estudiantado que ha escrito una frase que acompañe, nos encontramos con ideas que reafirman la visión biologicista o monosexista que hemos apuntado en el apartado anterior: “No, porque no me debe costar aceptar si desde que nazco la tengo definida” (Chico, 3º ESO, GA-18); “No, me atraen mucho los chicos y punto” (Chica, 4º ESO, GA-11).

Por otra parte, hay algunas respuestas que relacionan la facilidad del proceso de aceptación con la normalidad de la opción sexual. “No, ya que ver chicos con chicas es lo normal” (Chico, 4º ESO, GA-12); “No, porque se ve como una cosa normal, entonces no cuesta de aceptar” (Chica, 4º ESO, GB-12), “No me costó, porque supongo que el porcentaje de personas heterosexuales es mayor que la de los otros sexos” (Chico, 4º ESO, GC-13) o como está bien visto “Tampoco me lo he planteado nunca, supongo que como lo que está bien visto, como si dijéramos, es ser hetero, entonces se piensa que si eres homo te tiene que costar aceptarlo pero si eres hetero no” (Chica, 4º ESO, GA-9).

Tabla 3

Respuestas generales al ítem 2: *¿Te costó aceptar tu homosexualidad?*

| Categorías                         | 2º ESO     | 3º ESO     | 4º ESO     | Total      | Media |
|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| No les costó                       | 83 (76.8%) | 31 (60.7%) | 29 (53.7%) | 143 (67%)  | 63.7% |
| No se identifica como heterosexual | 3 (2.7%)   | 5 (9.8%)   | 7 (12.9%)  | 15 (7%)    | 8.4%  |
| No contestan                       | 22 (20.3%) | 15 (29.5%) | 18 (33.3%) | 55 (23.4%) | 27.7% |

### Ítem 3: **¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?**

Nuevamente, en este apartado, como en el ítem anterior, no hay una gran variedad de respuestas ni diferencias entre los cursos y entre los chicos y las chicas, más allá de la señalada en el apartado anterior respecto a las identidades fuera de la heterosexualidad. Cabe tener en cuenta, que un 39% del estudiantado no respondió a este ítem, un porcentaje de respuesta nada despreciable. Por su parte, un total de 86.1% de las respuestas fue "Sí que lo saben".

Como se muestra en la Tabla 4, los únicos que han contestado de forma diferente han sido las personas que no se identificaban como heterosexuales (8.4%) y lo han hecho para apuntar que sus amistades no lo sabían: "Mis amigos creen que soy heterosexual, pero no lo soy. La mayoría de la gente supone que como soy una chica, me gustan los chicos" (Chica, 4º ESO, GA-6); "Creen que lo soy (heterosexual)" (Chico, 4º ESO, GA-5) o que era un rumor "Corren algunos rumores (de que no soy heterosexual)" (Chica, 4º ESO, GC-17).

Tabla 4

Respuestas generales al ítem 3: *¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?*

| Categorías                         | 2º ESO     | 3º ESO   | 4º ESO     | Total       | Media |
|------------------------------------|------------|----------|------------|-------------|-------|
| Sí que lo saben                    | 69 (63.8%) | 23 (45%) | 26 (48.1%) | 118 (55.3%) | 52.3% |
| No se identifica como heterosexual | 3 (2.7%)   | 5 (9.8%) | 7 (12.9%)  | 15 (7%)     | 8.4%  |
| No contestan                       | 36 (33.3%) | 23 (45%) | 21 (38.8%) | 80 (37.5%)  | 39%   |

### Ítem 4: **¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron?**

En este apartado nos encontramos una respuesta del estudiantado más larga y diversa que en los apartados 2 y 3. En la mayor parte de los casos, el estudiantado no ha tenido que explicar a sus familiares su heterosexualidad porque no había necesidad de hacerlo (bien porque lo suponían, bien porque era lo normal). Si no tenemos en cuenta a las personas que no contestan a la pregunta (17.8%), más del 61% del estudiantado respondió en esta línea (Tabla 5).

Nos volvemos a encontrar, como en el resto de ítems, con respuestas que apelan a la “normalidad” o “naturalidad” del hecho heterosexual: “No lo expliqué, desde el momento que naces en teoría has de ser heterosexual” (Chica, 2ºESO, GA-16); “No lo he explicado porque es lógico” (Chico, 2ºESO, GC-13); “No lo he explicado porque es una cosa que no hace falta explicar” (Chico, 2ºESO, GA-25); “No lo expliqué. Supongo que mi familia ya lo sabe, como la mayoría de chicos somos heterosexuales no creo que sea necesario explicarlo” (Chico, 2º ESO, GB-13); “No lo expliqué porque ya se veía. Cuando eres heterosexual, de normal no se explica” (Chico, 3º ESO, GA-14); “Se sobreentiende debido a que la inmensa mayoría es heterosexual” (Chico, 4º ESO, GC-11). Incluso algunos apuntan que sus padres así lo preferían “No hizo falta porque ya lo sabían y porque ellos querían que fuera heterosexual, porque tenían motivos. Reaccionaron bien, porque eso era normal” (Chico, 4º ESO, GA-13). Si bien algunos añaden el matiz de que lo normal es para la sociedad: “No lo expliqué, al ser la norma según la sociedad, mis padres ya lo dedujeron” (Chica, 3º ESO, GB-27).

Algunos apuntan que sería necesario explicarlo si fuera al revés “No se lo he explicado porque ya lo saben. En todo caso se lo explicaría si fuera homosexual” (Chico, 2ºESO, GC-14); “No se lo expliqué. Estaba claro. Lo suponen. Sería al revés si no fuera heterosexual, se lo diría” (Chica, 2ºESO, GC-23); “No vale la pena explicarlo, normalmente todo el mundo es heterosexual, si hay alguien que no lo sea, entonces sí que lo tendrá que explicar a la familia, pero a mí no me hizo falta, ya saben que soy heterosexual” (Chica, 2ºESO, GD-8).

Sobre esta misma línea de respuestas, dentro de la categoría de “Lo explicó y tiene buena acogida” algunas personas que se definen como heterosexuales comentan que si hubieran explicado que son homosexuales también habrían sido aceptadas. “A ellos les da igual, mientras me vean feliz” (Chica, 3ºESO, GB-19); “Se lo dije un día a la hora de cenar. Reaccionaron bien. No les importa mi orientación sexual” (Chica, 4ºESO, GA-2); “Se lo dije directamente, me tienen que aceptar tal y como soy. Son mis padres y me quieren tal y como soy” (Chica, 4ºESO, GC-11).

Mientras, las personas que no se identifican como heterosexuales o no han contestado a la pregunta o han respondido que sus familiares no lo saben: “Principalmente todo el mundo tiende a ser hetero, pero en el caso contrario pienso que cuesta explicarlo. Mis dudas no se las he explicado a la familia” (Chica, 4ºESO, GB-17). En este sentido, contrasta la respuesta de las personas que se identifican como heterosexuales con las que no. Las que viven dentro del privilegio heterosexual expresan que lo dirían si no fueran heterosexuales mientras que las personas que no son heterosexuales expresan las dificultades.

Tabla 5

Respuestas generales al ítem 4: ¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia? ¿Cómo reaccionaron?

| Categorías                                   | 2º ESO     | 3ºESO      | 4º ESO     | Total      | Media |
|--|------------|------------|------------|------------|-------|
| Lo suponen, no necesidad explicar, lo normal | 55 (50.9%) | 27 (52.9%) | 25 (46.3%) | 107(50.2%) | 50%   |
| Explicó y bien                               | 20 (18.5%) | 5 (9.8%)   | 8 (14.8%)  | 33 (15.4%) | 14.3% |
| No explicó                                   | 11 (10.1%) | 10 (19.6%) | 7 (13%)    | 28 (13.1%) | 14.2% |
| No contesta                                  | 17 (15.7%) | 7 (13.7%)  | 13 (24%)   | 37 (17.3%) | 17.8% |
| Otros  | 5 (4.6%)   | 2 (3.9%)   | 1 (1.8%)   | 8 (3.7%)   | 3.4%  |

### **Discusión y conclusiones: Interrogar la heteronormatividad en los centros educativos**

Los resultados generales de la primera cuestión están en la línea de lo que se ha apuntado en la literatura científica sobre la sexualidad: la heteronormatividad no necesita ser nombrada, ser visible. Está y no se explica. La heteronormatividad se basa en la diferenciación jerárquica marcada por el sexo. La pedagogía de la sexualidad que, de formas más o menos sutiles, en lo dicho y en lo silenciado, pone a circular, en las instituciones educativas, discursos (que incluyen las prácticas) diferenciales y desiguales en relación a los géneros. Estos discursos producen y refuerzan el sexismo y la heteronormatividad (Morgade, Báez, Díaz y Fainsod, 2014).

Las respuestas aportadas por el estudiantado se sitúan entre el desconocimiento, el esencialismo y el monosexismo. Se parte de que la construcción de la sexualidad es algo innato. Se posee una visión esencialista, natural, biologicista de la sexualidad, es la que la sociedad transmite. Nuestra cultura considera el sexo como una fuerza natural, esencializando identidades sexuales como la homosexualidad o la heterosexualidad que son en realidad complejos institucionales modernos y contruidos socialmente. La concepción del sexo y la sexualidad es el resultado de un determinado contexto histórico, político, social y económico. Que lo biológico sea un prerrequisito previo no significa que, al igual que ocurre con el resto de realidades humanas, se pueda explicar la conducta y la organización social de los individuos de un modo meramente biológico, sin tener en cuenta los importantes condicionantes sociales (Rubin 1989, p. 131-132, en Moreno y Pichardo, 2006).

En el caso del estudiantado que no se identificó con la etiqueta heterosexual, se aportaron reflexiones profundas y diferentes a los planteamientos anteriormente expuestos, con una mirada más abierta y flexible de la sexualidad humana.

Por otra parte, cuando hacen referencia a la atracción hacia los/as chicos/as. Consideramos que el tipo de respuestas de esta categoría están condicionadas por la construcción social de las identidades sexuales y la fuerte influencia del monosexismo. La identidad sexual se plantea como fija, inmutable a través del tiempo y como excluyente: si te gusta un chico, no te pueden gustar las chicas. La bisexualidad queda invisibilizada dentro de este sistema heteronormativo.

Por otra parte, más allá de los cambios en la sociedad, en la masculinidad y en la femineidad la ideología genérica patriarcal sigue vigente. Es la concepción a partir de la cual los grupos sociales y los particulares estructuran su identidad: se conciben a sí mismos, a sus actos, a sus sentires, a sus hechos y a los otros. Se caracteriza porque cada género es irreductible en el otro: sus diferencias sociales son elaboradas subjetivamente como excluyentes y antagónicas por naturaleza" (Lagarde, 1993, p. 800-801).

Cuando se analizan los ítems dos (¿te constó aceptar tu homosexualidad) y cuatro (¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron?) se reitera nuevamente esta visión biologicista y monosexista. Se acepta plenamente la heterosexualidad, como es lo normal no se tiene que explicar. La construcción social "biologizada" es considerar que la sexualidad "natural" es la heterosexualidad. Esta concepción no reconoce la calidad indiferenciada de la libido sexual, ni la persistencia universal de prácticas sexuales fuera de la norma a lo largo del tiempo. Con esa construcción social

se restringe discursivamente (simbólicamente) el espectro de la sexualidad humana, enviando al lindero de lo “antinatural” todo lo que no se vincule con la vida heterosexual (Lamas, 2002).

Por otra parte, el ítem tres (Saben tus amistades que eres heterosexual?) puede resumirse del siguiente modo, como mis amistades: fuera del armario mientras sea hetero. El estudiantado que no se ha identificado como heterosexual ha manifestado que sus iguales desconocían sus prácticas y deseos sexuales. Nuevamente se presupone que su orientación es hetero. Resulta destacable cómo casi un cuarenta por ciento del estudiantado no responde a este ítem. Esto puede deberse a que no consideren necesario el tener que compartir con sus compañeros y compañeras su orientación sexual.

Finalmente, en el ítem cuatro, se apunta en algunas de las respuestas a la falta de conciencia de las personas heterosexuales respecto a su posición privilegiada en esta sociedad. Así, algunas personas identificadas como heterosexuales expresaban que, en el caso de ser homosexuales, no tendrían problemas en explicarlo a su familia. Las respuestas contrastan con las de los estudiantes que no se identificaban como heterosexuales, que sentían dificultades a la hora de compartirlo con sus familiares. Es un ejemplo de la posición privilegiada de quien no está siendo objeto de discriminación y no se siente interpelada ni directamente afectada.

Por tanto, la creencia de que la heterosexualidad es la norma, puede crear estereotipos, etiquetas y actitudes negativas que conducen a la discriminación. Los centros educativos deben actuar en este sentido trabajando la identidad de género y la orientación sexual desde una perspectiva inclusiva. Además de trabajar en el currículum, las políticas y prácticas con objeto de cuestionar la cultura tradicional heterosexual que ha estado institucionalizada en el sistema educativo. Para hacer esto, el estudiantado LGTBI+ (y todo el estudiantado en general) debería experimentar espacios educativos seguros, inclusivos y felices.

De acuerdo con Taylor et al. (2016) y Venegas (2013), la formación del profesorado en temas LGTBI+ es un excelente ejemplo de prácticas en educación cívica y democrática para el desarrollo de la justicia social. Además, es interesante apostar por una pedagogía queer como alternativa para una educación sexual que amplíe la mirada desde la diversidad, como estrategia perturbadora de los parámetros normalizantes que hacen de la educación sexual una educación heterosexual. Este enfoque se presenta como una herramienta teórica eficaz para repensar las actuales prácticas educativas y las relaciones de poder presentes en la escuela (Lopes, 2017). Interpela a la institución escolar en tanto que espacio de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad, lugar de configuración de subjetividades donde se promueven prácticas escolares que reproducen y legitiman el discurso de la heterosexualidad como el único posible, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género (Alegre, 2013). La investigación educativa en relación con el género y la sexualidad que adopta este enfoque pone de relieve los efectos de sujeción normalizante sobre el cuerpo que tienen lugar en el espacio escolar y propone trabajar en la construcción de un currículum dirigido al proceso de producción de las diferencias y la inestabilidad de todo tipo de identidades (Torres, 2011).

Por todo ello, creemos necesario que, desde los planteamientos de la educación inclusiva y con las aportaciones de la pedagogía queer, se promuevan intervenciones relacionadas con la diversidad sexual y de género.

### Referencias

- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 9(1), 145-161.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Berná, D., Cascone, M., & Platero R. L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 6(4), 1-11.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Brown, G., & Browne, K. (2016). An Introduction to the Geographies of Sex and Sexualities. En Brown, G. & Browne, K. (Eds), *The Routledge Research Companion to Geographies of Sex and Sexualities* (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Browne, K. (2007). (Re)making the Other, Heterosexualising Everyday Space. *Environment and Planning A*, 39(4), 996-1014. doi: 10.1068/a38165
- Díaz de Greñu, S., & Parejo, J.L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo sexual: Bases de un programa de orientación y tutoría para la educación secundaria. *REOP*, 24(3), 63-79.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Hernández Sánchez, C. (2008). *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Nárcea.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2001). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INJUVE. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE.
- Instituto Andaluz de la Mujer (1996). *La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas*. Estudios Núm. 6, Sevilla- Málaga.
- Jiménez, P., & Vilà, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: ediciones Aljibe.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.

- Morgade, G., Báez, J., Díaz, G., & Fainsod, P. (2014). La "educación sexual integral" y la racionalidad heteronormativa patriarcal. En S. Grinberg, E. Langer, & I. Pincheira (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano* (pp. 66-78). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Lagarde, M. (1993). *Identidad Genérica y Feminismo*. En XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, Ciudad de México.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Leif, M. (2000). *Abordando la temática gay en la escuela*. Connecticut: Planned Parenthood y GLSEN.
- Longhurst, R. (2001). *Bodies: Exploring Fluid Boundaries*. London: Routledge.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lopes Louro, G. (2017). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Meyer, E. (2007). But I'm not gay: What straight teachers need to know about queer theory. En N. Rodriguez & W. Pinar (Eds.), *Queering straight teachers: Discourse and identity in education*. New York: Peter Lang.
- Moreno, A., & Pichardo, J.I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156.
- Paré, M.H. (2015). *Seminario de dos días sobre Fundamentos del análisis de datos cualitativos*. Barcelona, SAIC.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Penna, M., & Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- Pichardo, J.I., & De Stefano (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: INMUJER.
- Pichardo Galán, J.I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Planella, J., & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
- Platero, R-L. (2014). *TRANS\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Poch, L., & Francisco, A. (2014). Reapropiándonos de nuestras vidas. Un espacio para el empoderamiento y la visibilización de mujeres lesbianas, bisexuales y pansexuales. *Kult-ur*, 1(2), 209-216.
- Rodríguez Pareja, M<sup>a</sup> M. (2015). *Análisis de la formación inicial del profesorado de secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Almería, Almería.
- Sedgwick, E.K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Taylor, C., Meyer, E., Tracey, P., Ristock, J., Short, D., & Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions, and practices: The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canadian schools. *Journal Of LGBT Youth*, 13, 1-2.

- Tharp, D. (2015). Using critical discourse analysis to understand student resistance to diversity. *Multicultural education*, 23(1), 2-8.
- Torres, G. (2011). Acerca de los usos, dificultades y posibilidades de la pedagogía queer. In *Actas del IV Coloquio Internacional Interdisciplinario*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540.
- Venegas, M. (2013). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de sociología de la educación*, 6(3), 408-425.
- Worthen, M. (2016). Hetero-cis-normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17 (11), 31-57.

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2017.

Fecha de revisión: 19 de octubre de 2017.

Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2017.