

La disciplina escolar como vigilancia heteronormativa. Etnografía del castigo en una secundaria de Iztapalapa

DOI: 10.25009/cpue.v0i40.2899

Recibido: 30 de marzo de 2023

Aceptado: 1 de abril de 2024

Daniel Dionisio Hernández Rosete Martínez

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México
danielshr204@yahoo.com.mx
ORCID: 0000-0003-4030-2663

Ana Francisca Juárez Hernández

Universidad Autónoma Nacional de México, México
anaminer@msn.com
ORCID: 0009-0009-1968-4346

Resumen

En este artículo se analiza la vigilancia heteronormativa ejercida como disciplina escolar; nos aproximamos a este fenómeno a través de la perspectiva de género, pues detectamos que las normas que rigen la vida escolar expresan patrones estereotipados de conducta sexual. El estudio, de corte cualitativo, fue realizado en una escuela secundaria pública ubicada al oriente de la Ciudad de México. Encontramos que la disciplina escolar da lugar a una forma de vigilancia institucional que produce y refuerza roles de género que naturalizan agresiones físicas y verbales hacia las mujeres, personas homosexuales y en general entre varones. Además, encontramos que la institución escolar promueve la adopción de códigos sexistas que denotan una moral de carácter judeocristiano, claramente alejada de la educación laica.

Palabras clave: Género; heteronormatividad; disciplina escolar.

School discipline as heteronormative surveillance. Ethnography of punishment in a secondary school in Iztapalapa

Abstract

This article analyzes the heteronormative surveillance exercised as school discipline; we approach this phenomenon through the gender perspective because we detected that the rules governing school life express stereotyped patterns of sexual behavior. The qualitative study was carried out in a public high school located in the east of Mexico City. We found that school discipline gives rise to a form of institutional heteronormative surveillance that produces and reinforces gender roles that naturalize aggressive language towards women, homosexuals and males in general. In addition, we found that the school institution promotes the adoption of sexist codes that denote a Judeo-Christian moral character, clearly distant from secular education.

Keywords: Gender; heteronormativity; school discipline.

La disciplina escolar como vigilancia heteronormativa. Etnografía del castigo en una secundaria de Iztapalapa

El análisis de la violencia escolar generalmente se emprende desde dos enfoques. Se considera que lo violento es un hecho que ocurre entre estudiantes o bien como un proceso institucionalizado y, hasta cierto punto, legítimo, en tanto se trate de disciplina escolar (Zurita, 2012). En este artículo analizamos la disciplina escolar, particularmente considerándola como un fenómeno de vigilancia heteronormativa, es decir, que su intención pedagógica consiste en normar la vida social a través de estereotipos de género. Según se advierte en otros estudios (Abbott et al., 2015; Rich, 2003), la heteronormatividad es eficaz en el encauzamiento de comportamientos colectivos dentro de los márgenes de la matriz sexual considerada hegemónica (Butler, 2018), o sea, la sexualidad socialmente aceptada como “verdadera” y que, además de asumirse como heterosexual, es entendida siempre con arreglo a fines de reproducción humana. La potencia de esta noción es que implica un discurso biopolítico que hace depositario al saber biomédico de la patologización de cualquier sexualidad ajena a la heterosexual (Wittig, 2006). Se trata de un enfoque particularmente eficiente en el control punitivo porque está basado en saberes biomédicos que permiten tipificar como patológica a toda sexualidad diferente al modelo tenido como normal (Tudela, 2012).

Partimos del presupuesto hipotético de que la disciplina escolar es un recurso de vigilancia heteronormativa muy eficiente para definir conductas a través de lo que Michel Foucault (2010) denomina sanciones normalizadoras, y que en sus propias palabras consiste en un dispositivo cuya finalidad no es excluir, sino “enderezar conductas” (p. 175). Asumimos que la sanción normalizadora es una expresión de la vigilancia heteronormativa que, como práctica escolar, puede afectar la dignidad y el derecho educativo de estudiantes. Especialmente de aquellos que, al no cumplir con los mandatos sociales de la sexualidad hegemónica, son clasificados como anormales (Foucault, 2009).

Uno de los procesos identitarios que se derivan del género como construcción social es la masculinidad. Consideramos que existen múltiples formas históricas de ser varón, pero persiste un referente considerado como hegemónico o verdadero, y que ha sido definido como homofóbico y misógino (Connell & Messerschmidt, 2005). En tanto fenómeno simbólico, la masculinidad hegemónica posee una eficiencia notable como precursora de esta vigilancia heteronormativa (Hernández-Rosete, 2017). Es decir, creemos que situada en contextos de interacción en aulas o planteles escolares, la masculinidad resulta particularmente eficiente como precursora de violencia disciplinar de tipo heteronormativa. Sin embargo, no es la única dimensión dentro de la dinámica del control social que la heteronormatividad puede ejercer en el cuerpo de las personas; es decir, la vida escolar implica un orden de género que, determinado por relaciones de poder asimétricas (Scott, 2008), constituye un eje explicativo para comprender la brecha de desigualdades, pero además la agudización de desventajas escolares para las mujeres. Sobre todo, cuando se trata de contextos punitivos y apegados a dinámicas de disciplina notablemente jerarquizada, cuyo ejercicio se basa en las diferencias entre los sexos. Por eso, en este artículo se entiende que la heteronormatividad, y la vigilancia que ésta supone, no puede ser entendida al margen de los universos simbólicos que Scott (2008) ubica como acciones de segregación sexual y que son formas primarias de las relaciones simbólicas del poder.

1. Reflexiones antropológicas sobre violencia escolar

Los episodios de violencia escolar conocidos recientemente en México¹ han dado lugar al uso generalizado del anglicismo *bullying*, empleado para aludir al hostigamiento escolar que existe entre estudiantes tenidos como pares. El término *bullying*, muy cercano a la sociología anglosajona de corte funcionalista, no parece tomar en cuenta que el hostigamiento es una forma de violencia estructural y que, por lo tanto, no es resultado de interacciones paritarias, pues necesariamente expresa relaciones de poder asimétricas y determinadas por los códigos simbólicos del género (Scott, 2008).

Por eso, consideramos importante recurrir al término hostigamiento escolar, una noción que admite el peso del género, la clase social y la etnicidad como elementos consti-

1 La prensa, nacional ha informado repetidamente de casos de esta índole, hechos que se distinguen por una inusitada y prolongada violencia: “Muere estudiante, víctima de bullying, tras pelea con compañera afuera de la secundaria (Video)” (Redacción, 2023); “Muere estudiante en Hidalgo tras golpiza de compañeros” (Montoya, 2024a); “Niño de 7 años pierde ojo a causa del bullying en primaria de Hidalgo” (Montoya, 2024b).

tutivos de las agresiones entre estudiantes. Además creemos importante aclarar que hostigamiento escolar, tal como lo consideramos en este trabajo, es una categoría sociológica que permite explicar el fenómeno de la violencia como un hecho jerarquizado y socialmente aceptado, especialmente en los casos en que la institución escolar violenta a estudiantes a través de castigos y reglamentos que le avalan. Es decir, en este artículo entendemos que el hostigamiento escolar puede pasar como disciplina áulica al ser una forma de violencia legítima (Weber, 2002), específicamente cuando es ejercida por autoridades bajo el argumento de encauzar conductas (Foucault, 2010) con arreglo a ciertos fines.

No ponemos en duda la utilidad que puede tener la disciplina que se practica en las escuelas (Gómez, 2013), pero generalmente se apega a la lógica de la vigilancia y el castigo (Fassin, 2018). Lo que da forma a una pedagogía punitiva y persecutoria basada en saberes psiquiátricos y jurídicos que patologizan y criminalizan. Este enfoque predomina como modelo hegemónico, al menos así se constituye en los reglamentos escolares de educación básica analizados en tres estados de México (Landeros & Chávez, 2016) por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), pero quizá el dilema más interesante de este fenómeno es que se trata de un orden normativo que tiende a naturalizar el hostigamiento, asumiendo las dinámicas de disciplinamiento escolar más como un proceso correctivo que de saberes pedagógicos (Furlan, 1998).

Lejos de atender el problema del hostigamiento escolar, el enfoque hegemónico sobre disciplina académica produce a un responsable, atribuyéndole la personificación de la violencia. Así, se crea la figura del “chivo expiatorio”, donde una persona encarna a la maldad (Girard, 1986); generalmente se trata de estudiantes que son vistos como un peligro para la comunidad y que suelen ser nombrados como niños o niñas problema. De esta manera se produce la historia de lo que Foucault (2009) denomina una persona infame, cuya expulsión del espacio institucional se concreta a manera de sacrificio con el objetivo explícito de “salvar” al colectivo.

El objetivo de nuestro artículo consiste en explicar por qué la disciplina escolar, que persigue fines morales, vuelve aceptables las sanciones de aquellos individuos que transgreden las normas consideradas decentes. En este punto vale la pena aclarar que analizamos las creencias de disciplina escolar que, muchas veces sin proponérselo, se apegan a modelos heteronormativos; es decir, que naturalizan el cuerpo humano y buscan regirlo según los estereotipos de género tenidos como normales (Butler, 2018) y que por lo general son homofóbicos y misóginos.

2. La vigilancia heteronormativa como violencia institucional

La escuela existe como una institución heteronormativa porque, ante todo, establece normas y castigos diferenciados para hombres y mujeres. Se trata de una pedagogía punitiva que se alimenta de un discurso sobre la idea de decencia que implica roles de comportamiento y de apariencia personal. Este cuidado en el control de la vida escolar se encuentra intrínsecamente ligado a los estereotipos de género (Rubin, 1986) y a la producción social de su normalización (Canguilhem, 2009). Además, se advierte un dimorfismo sexual que clasifica al mundo sexual en hombres y mujeres, es “un dispositivo de disciplinamiento que busca restringir, si no es que eliminar, conductas que representan una amenaza a las normas sexuales” (Juárez, 2017, p. 130) en diversas religiones, particularmente la católica. Además, tal como lo sugiere Tudela (2012), en el caso del saber biomédico, persiste un discurso que nombra como enfermo todo aquello que transgreda la norma heterosexual.

El contexto escolar analizado parece operar con la misma lógica, es decir, entre las respuestas inmediatas de la escuela ante lo considerado diferente está la patologización. Este proceso supone una dinámica de observación sustentada en la matriz heterosexual que da lugar a lo que Hernández-Rosete (2017) denomina vigilancia heteronormativa:

Estas creencias favorecen la existencia de prácticas de vigilancia heteronormativa, es decir, de miradas que buscan expresiones eróticas que no coincidan con los mandatos ligados a la vida sexual con fines reproductivos. ... por eso, ... la vigilancia heteronormativa es una forma de violencia de género, cuya eficiencia radica en su condición persecutoria y correctiva, pues funge como catalizador y a la vez legitimador de la violencia, dado que se agudiza cuando se transgreden los parámetros de identidad sexual considerados normales. (p. 3)

Un aspecto particularmente interesante es que este proceso de vigilancia se experimenta como un ejercicio de disciplina; en ese sentido, es un dispositivo de poder inherente a dos instituciones que parecen naturalizarlo como parte de una pedagogía punitiva: la familia y la escuela (Hernández-Rosete, 2017).

En atención a este planteamiento, consideramos que un aspecto poco explorado sobre hostigamiento escolar es la vigilancia heteronormativa, un fenómeno que tiene que ver con misoginia, pero también con homofobia (Hernández-Rosete, 2017). Por ejemplo, en la presente etnografía detectamos que en los hombres el corte de pelo a ultranza militar

es una de las exigencias más notables para poder ingresar al plantel. El pelo largo en varones es un tabú escolar que se alimenta tanto del temor a la homosexualidad como de la propagación de piojos. Por eso, Juárez (2017) considera que “uno y otro asunto son vistos desde el mismo encuadre, el higienismo social con el que se busca contener la aparición de un escenario considerado como plaga” (p. 149).

La vigilancia heteronormativa parece ejercerse especialmente en contra de hombres y mujeres cuya sexualidad no coincide con los estereotipos de género, por lo que surgen prácticas de persecución en contra de personas consideradas como anormales. Esto refuerza la idea de que la homofobia y la misoginia son formas de violencia masculinas aprendidas socialmente y en complicidad con otras personas:

La violencia masculina se reproduce en la vida cotidiana como una forma de teatralidad, ya que existe como un espectáculo en donde la mirada entre varones es definitoria del estatus social. Es decir, se aprende a ser violento a través del aval que otorga la mirada pública de otros, por eso, esta violencia expresa las normas masculinas que definen los usos del cuerpo y su relación con el ejercicio del poder masculino. (Hernández-Rosete, 2017, pp. 2-3)

Así, la vida escolar es un contexto en donde se recurre a la vigilancia heteronormativa para reconocer a quienes no adoptan formas corporales “normales”. Un buen ejemplo tiene que ver con las burlas y caricaturización de ademanes reconocidos como afeminados. Es una práctica social aceptable y hasta necesaria, pues se trata de una interacción que pasa como recurso de legitimación de lo que es tenido como un hombre de verdad (Connell & Messerschmidt, 2005). Por eso, la homofobia como expresión del hostigamiento escolar constituye una vía potencial para producir honor masculino entre los estudiantes, es decir, alimenta el acervo simbólico necesario para saciar la angustiante necesidad de demostrar que se es un hombre verdadero.

3. Método, técnicas de investigación y universo de estudio

Esta investigación está basada en la fenomenología de corte constructivista (Berger & Luckmann, 2008); recurrimos a este enfoque con el fin de recabar, a través de entrevistas semiestructuradas, los universos de sentido y significado inherentes al ejercicio de la vigilancia heteronormativa como forma de violencia de género. Este método nos abrió la posibilidad de explorar las intenciones subjetivas de las personas frente a su propio actuar

(Weber, 2003), pero especialmente nos permitió conocer los significados atribuidos, desde los estereotipos de género, a las interacciones cotidianas dentro de la escuela.

El trabajo etnográfico se llevó a cabo en una escuela secundaria en Iztapalapa, durante el ciclo escolar 2014-2015. Se escribió un diario de campo de lo observado en pasillos, salones de clase, oficinas, horas de entrada, de salida y recesos. Se realizaron 37 entrevistas en profundidad, 24 de ellas a estudiantes y 13 a docentes. A cada persona se le explicó el carácter anónimo y confidencial del estudio y el derecho a participar libremente; en todos los casos aceptaron la grabación de la entrevista.

Tabla 1. *Universo de estudio*

	Hombres	Mujeres	Total
Estudiantes	19	5	24
Docentes	7	6	13
			N = 37

Además, se escribieron 28 registros en el diario de campo sobre observaciones de clases, pláticas informales y eventos escolares como ceremonias, concursos y festivales escolares, 15 corresponden al turno matutino y 13 al vespertino.

Iztapalapa se asienta al oriente de la Ciudad de México. En 2020 tenía 1,835,486 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), lo que la ubica como una de las demarcaciones más pobladas del país y la que presenta mayor densidad de población en la Ciudad de México, con 16,219 habitantes por kilómetro cuadrado (INEGI, 2020). De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), 44% de sus habitantes vive en contextos de pobreza multidimensional con carencias sociales importantes pues, por ejemplo, únicamente 31.8% de su población tiene acceso a servicios de salud y 54.3% carece de seguridad social (Secretaría de Bienestar, 2024).

Se trata de un territorio cuya marginalidad se advierte por el déficit importante de acceso al agua potable y drenaje (CONEVAL, 2020), pero además por las carencias de acceso al transporte público en un contexto que se distingue por las marcadas pendientes en sus calles, pues se trata de una zona atravesada por el Cerro de la Estrella y la Sierra de Santa Catarina.

4. El uniforme escolar como dispositivo de vigilancia heteronormativa

En la escuela, el ejercicio del poder se distribuye entre los distintos niveles de autoridad: directores, subdirectores, responsables de servicio social, maestros, prefectos y personal de intendencia. Todos encargados de vigilar y aplicar la normatividad desde las posiciones de autoridad específicas que cada uno de ellos ocupa (Foucault, 2010).

Debido al tamaño de la escuela, con una población de cerca de 1,800 alumnos en los dos turnos, el personal administrativo o de intendencia puede ser llamado a colaborar en labores de apoyo, como acompañar a un grupo o vigilar alguna actividad cuando el maestro se ausenta, ya que los grupos sin maestro implican un alto riesgo de accidentes o peleas.

Con este tipo de vigilancia, los ordenamientos se convierten en rutinas desde el primer día en que se es alumno o alumna de la escuela. El cuerpo de los estudiantes es el objeto sobre el que se inscribe el poder del género, razón por la que los estudiantes son observados, regulados y, de ser necesario, corregidos según los estereotipos de género.

Un buen ejemplo de este control es la forma en que deben vestirse y arreglarse para poder ingresar a la jornada escolar. Con los varones se pone especial atención en que lleven casquete corto, en no andar con la camisa fuera del pantalón (“desfajados”) y que el uniforme corresponda con los lineamientos y color indicado. En el caso de las mujeres se hace hincapié en que todo el cabello se recoja hacia atrás, sin ningún tipo de fleco, copete, adorno, tinte o luces, sin maquillaje o accesorios, con una cinta del color correspondiente al grado (verde, azul o rojo) en la cabeza a manera de diadema, a la que en la escuela llaman valerina.

Aunque el uniforme no es estrictamente obligatorio, su uso es parte de las disposiciones con las que las familias o tutores de los estudiantes están de acuerdo y para lo cual firman al inscribir a los futuros alumnos y alumnas. En el caso de las mujeres es obligatorio el uso de falda gris a la altura de las rodillas, zapatos negros y calcetas cafés. Esta combinación de colores y estilos de ropa evoca al modelo conventual que usaban las novicias próximas a hacer sus votos dentro de la Iglesia católica (Gonzalbo, 1987).

El uniforme distingue a su portador como integrante de un grupo y le asigna un lugar en el sistema de jerarquías escolares (Amuchástegui, 2000), en donde se advierten ya diferencias sustanciales entre mujeres y hombres. Así, el uniforme no sólo homogeneiza en un contexto de jerarquización e iguala horizontalmente a los subordinados, como supone Dussel (2000), sino que además se inscribe en una lógica de vigilancia heteronormativa porque permite asignar diferencias de género y reforzar relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres.

Estas prescripciones y prohibiciones para la vestimenta y arreglo personal, proporcionan pautas iniciales en la construcción de un orden social y expresan una diferenciación entre hombres y mujeres. Dan lugar a la reproducción de ciertas pautas de género, que como abundaremos a continuación, resultan en juicios de carácter moral, particularmente de la institución y los varones hacia las mujeres.

Existe una serie de sanciones para quienes no cumplen con estas disposiciones y que van desde un reporte o citatorios a los familiares, hasta bajas temporales o definitivas que se aplican de acuerdo con la gravedad y frecuencia de la “falta” cometida. Son castigos ejemplares propios de una pedagogía punitiva, porque apuestan al sufrimiento del sujeto (Fassin, 2018). De este modo, la disciplina escolar aparece como una práctica que combina inspección, examen y sanción mediante distintas variantes de intervención (Foucault, 2010) de la autoridad escolar, siempre con énfasis en la producción de la diferencia entre hombres y mujeres, un proceso que apunta a generar tratos desiguales y prejuicios morales. Quizá el aspecto sociológico más complejo es que estas disposiciones se convierten en mandatos sociales que contribuyen a la naturalización del orden heteronormativo que, al reforzar creencias morales, las hacen pasar por preceptos de disciplina escolar profundamente arraigados en las normas de género.

5. Las ideas de higiene y aseo personal como recursos de control de las mujeres

La idea de higiene y aseo personal en las mujeres no sólo pasa por la representación del cuerpo limpio, es un proceso simbólico que conlleva fuertes cargas simbólicas de decencia provenientes de un discurso heteronormado que busca inculcar el sentido del pudor (Vigarello, 1991). Es decir, deviene en prácticas estrechamente vinculadas a las concepciones católicas de decencia y en estereotipos de género, totalmente ajenos a la educación laica planteada en el Artículo Tercero Constitucional. Los ejemplos de “descuido personal”, “desorden” o “rebeldía” no sólo asumen posibles rasgos de anormalidad ante la autoridad, también adoptan una connotación moral o tienden a asociarse con estereotipos donde la decencia y la femineidad, que aparecen como rasgos obligados en una mujer, son abiertamente objetos de inspección.

Las formas de vestir de las alumnas se convierten en blanco de juicios morales de parte de los alumnos, quienes refuerzan la concepción de que sus opiniones resultan no solo relevantes, sino descriptivas de rasgos existentes a la hora de condenar, juzgar o etiquetar a una compañera. Para ellos, el hecho de que las mujeres usen la falda arriba de

las rodillas es incorrecto porque “deben verse decentes”. Usarla muy corta era propio de “locas” o “fáciles”, además de hacerlas merecedoras de una fuerte llamada de atención verbal o de un reporte.

Se observaron casos en que los varones aplicaban adjetivos como la “borracha” o la “despeinada” a mujeres que, según ellos, no se vestían o peinaban adecuadamente. En una entrevista, un chico señalaba no estar de acuerdo con los hostigamientos de que la compañera era objeto, y preguntaba insistentemente a uno de sus compañeros por qué la trataban así:

Uno al que le pregunté me dice: pues yo le digo borracha porque siempre trae el mismo peinado, casi nunca se ve que se peina, casi nunca se ve que se arregla. Le empiezan a decir callejera y no sé qué, muchos insultos. A mi amigo le dije que, pues, yo no sé, pero creo que eso está mal. Apenas ayer, de tanto preguntar por la niña me dijeron no, pues, ¿quieres andar con ella o qué tanto? Le digo, no, nada más quiero saber por qué la molestan. Luego mi amigo me dice, sí, pero también no le andes preguntando a todos porque si no se van a empezar a burlar de ti también. (Alumno de tercer grado, turno vespertino, 14 años)

El parámetro con el que los alumnos evalúan a su compañera es la manera en que porta el uniforme y en que se peina, si se arregla y cómo lo hace. Aunque el uniforme tiene la intención de promover equidad social entre los estudiantes, refuerza los señalamientos de género y el uso de adjetivos despectivos, relacionados con los estereotipos y la obligatoriedad de que una mujer debe arreglarse, peinarse y vestirse de cierta forma.

Algunas alumnas dijeron no estar acostumbradas a usar falda. Ninguna manifestó usarla en su casa, por lo que sentir la mirada externa de autoridades y compañeros sobre cómo usaban el uniforme, su arreglo personal y sus movimientos, les generaba una sensación de incomodidad y vulnerabilidad. Para ellas, la falda implicó un aprendizaje en cuanto a movimientos y a formas “correctas” para sentarse, pararse, correr y, en general, para interactuar con los varones. Por ejemplo, sentarse con las piernas abiertas o practicar juegos de contacto físico estaba prohibido. Agacharse para acomodarse las calcetas o zapatos eran arreglos que tenían que hacer con mucho cuidado para no ser objeto de burlas, ser consideradas “locas” o padecer algún tipo de tocamiento. Durante las entrevistas con alumnas, la presencia de compañeros cerca generaba que se acomodaran o bajaran la falda con mucha frecuencia. Para sentarse en el suelo o en algún escalón, generalmente usaban el suéter para taparse las piernas.

Usar la falda muy larga también podía ser motivo de burlas. Un ejemplo proporcionado por un prefecto fue el de una alumna cuya familia pertenecía a una agrupación cristiana con hábitos muy tradicionales, Testigos de Jehová, por lo que la niña asistía a la escuela con una falda muy larga, casi al tobillo. Eso era motivo para que sus compañeros le dijeran “monja” o “persignada”.

Bajo estas condiciones, las mujeres continuamente se encontraban buscando el equilibrio entre no ser considerada una “fácil” o “loca”, pero tampoco una “monja”. Trataban de encontrar una especie de ponderación que las alejara de lo anormal/inmoral, pero que las llevara a ser vistas como normales/decentes.

Las mujeres también adoptaban algunas de las actitudes propias de los varones y expresaban distintos tipos de condenas por las cuales una compañera no era “decente”; la falda muy corta reflejaba la intención de coquetear, es decir, de andar de “locas”, propio de mujeres anormales e inmorales al mismo tiempo: “Casi siempre las del C, todas las del C, primeros, segundos y terceros, están catalogadas como las fáciles, por así decirles, porque, bueno, las de tercero C sí son muy, muy locas, las de segundo también” (Alumna de tercer grado, turno matutino, 14 años).

Las valoraciones morales que los varones hacen de sus compañeras no fueron las únicas actitudes descalificativas para señalarlas. Sin ser la forma común para dirigirse a ellas, también hacían uso de insultos. Cuando existía algún desacuerdo entre alumnos y alumnas o simplemente para indicarles que guardaran silencio podían decirles: “¡Cállate, pendeja!” o “Perra”. Esto sucedía la mayor parte de las veces cuando no había maestros, prefectos o alguna autoridad próxima. Este tipo de actitudes de algunos varones contrastaban con las que tenían con otros varones, hacia quienes se dirigían de manera mucho más considerada.

6. Sobre el higienismo como praxis escolar

Disposiciones como el corte de pelo en los hombres y el tipo de peinado en las mujeres, o en actividades como la escolta o la banda de guerra, se asocian a corrientes de pensamiento higienista, que tuvieron una presencia relevante en las políticas públicas de principios del siglo pasado, pero que se arraigaron profundamente en muchas escuelas públicas del país. De acuerdo con Granja (2009), la idea de higiene escolar tiene un origen médico que se sustenta en la distinción clasificatoria de lo normal y lo patológico. Las implicaciones más potentes de este supuesto consisten en establecer reglas de conducta moral más que principios biomédicos sobre salud y enfermedad. Así, el higienismo escolar surge como una forma de vigilancia para encauzar conductas tenidas como anormales, y pasó de ser

una práctica estrictamente biomédica a un proceso de revisión disciplinaria del cuerpo. Estos supuestos llevaron a “que en las escuelas se [hiciera] un pronunciado énfasis en la difusión de ciertos hábitos y valores vinculados con ... prácticas militares que se materializaron en estrictas medidas ... de aseo personal, ... uso del uniforme” (Juárez, 2017, p. 148), actividades de escolta y honores a la bandera.

Se trataba, insistimos, de discursos con una concepción del cuerpo humano profundamente arraigada en la idea de decencia católica, marcada desde entonces por una constante diferenciación sexual y de género, porque estipulaba claramente cómo debían ser los hombres y las mujeres.

“Las prácticas derivadas de estas políticas ... han dejado huella en los hábitos, ... en ... la normatividad y en los patrones de conducta” (Juárez, 2017, p. 149) que la institución promueve entre los alumnos y alumnas como modelos a seguir. En esta secundaria la banda de guerra, la escolta y los concursos asociados a ellas, son ejemplos de actividades de corte militar que definen las identidades asociadas a estereotipos de género. Es importante señalar que esta escuela ha logrado ganar concursos de escoltas a nivel nacional, lo que constituye parte fundamental del prestigio que este plantel tiene en el barrio, pues la escuela es considerada como “buena” por la comunidad, ya que, según padres y madres de familia, allí “sí los controlan”, “los traen cortitos”. Para ellos, en esta escuela los hacen hombres y mujeres “de bien”, razones todas ellas por las cuales la demanda de ingreso a esta secundaria ha aumentado.

Es decir, este prestigio se relaciona con la presentación de tipo militar que se exige tanto a alumnos como a alumnas. En el caso de los hombres, llevar el cabello demasiado largo, andar desfajados, el suéter de color diferente al establecido, con algún tatuaje o arete, constituyen las anomalías por las que los maestros y las autoridades se refieren a este tipo de alumnos como sucios, descuidados, desordenados o rebeldes. Primero son considerados como indisciplinados, esto los hace acreedores a correctivos por parte de la autoridad, para lo que existe un nutrido y diferenciado conjunto de sanciones. Después de reincidir en actos de indisciplina, se les empieza a considerar como alumnos problema y son clasificados como estudiantes anormales.

7. Los usos del lenguaje y la patologización de una sexualidad diferente

Por “faltas” del mismo tipo, las sanciones son distintas para alumnos y alumnas. En cuanto al uso del uniforme, entre las alumnas la falda más corta, el maquillaje, coloraciones en el pelo o el uso de accesorios, son interpretados como señal de que se quiere agradar a los varones

y que por lo tanto se es “fácil” o “loca”. En el caso de los hombres, usar alguna variante en los uniformes, una sudadera negra que complemente el uniforme e identifique a su portador como integrante de algún grupo (los “hombres de negro”, un grupo de amigos de tercero), es visto como sinónimo de madurez o de que se quiere llamar la atención de las alumnas, y si las autoridades les llamaban la atención por alterar el uso del uniforme o usar prendas no indicadas, estaba ausente la connotación moral que se produce con las mujeres.

Los movimientos eróticos a manera de juego también son sancionados de manera diferenciada. Durante una función de teatro, una alumna simuló bailar alrededor de un poste que sostenía una parte de la carpa. La chica fue duramente castigada y se le asignó como sanción la asistencia en contraturno² durante un mes. En el caso de los varones, posar en situaciones eróticas similares a las que practican quienes se dedican al fisicoculturismo o de varones protagonistas en espectáculos de *stripper*, causaban mayormente hilaridad entre los alumnos y maestros en general; las llamadas de atención se daban eventualmente y sólo si interrumpían clases o eventos como las ceremonias o funciones de teatro. En otros casos, las expresiones eróticas entre niñas son vistas como una desviación. Por ejemplo, una mañana, a la hora de la ceremonia de honores a la bandera, pudimos ver que dos niñas se dieron un beso en la boca: “Es un comportamiento anormal, totalmente desviado, producto de una completa anormalidad cromosómica. A esas alumnas ya ni la pena vale decirles nada” (Coordinador Académico de la escuela, médico de formación).

Con los varones, la ausencia de sanciones por actitudes con connotaciones eróticas contrasta con la rigurosa normatividad aplicada a las mujeres para los mismos casos. Por ejemplo, las expresiones de carácter sexual están prohibidas para las mujeres y no existe explicación de parte de la escuela, es decir, necesariamente las mujeres deben someterse y evitarlas.

A pesar de que la orientación de los programas de Educación Básica en general y para Secundaria en particular, estipulan el derecho a la educación sexual y el respeto a la diversidad como orientación pedagógica, entre los maestros y la autoridad persiste la creencia de que estas expresiones son anormales. Tratándose de las mujeres, además, se les asigna una carga de inmoralidad y de enfermedad.

2 Este castigo se aplica a faltas consideradas graves y es el director quien decide su aplicación; consiste en asistir a la escuela en ambos turnos. El alumno debe presentarse principalmente a las materias en que sus calificaciones son bajas. En algunos casos el castigo se extiende por un mes, pero la mayor parte de los alumnos o alumnas a quienes se les aplica esta sanción, después de una o dos semanas parecen visiblemente cansados, por lo que solicitan se acorte la sanción, además de comprometerse a portarse bien.

Otro aspecto de este trato desigual tiene que ver con el uso del lenguaje; en el caso de las mujeres se observó mayor rigurosidad que con los varones. Una opinión generalizada entre los maestros y las autoridades es que las mujeres no deberían decir groserías. De acuerdo con una maestra de Formación Cívica y Ética del turno matutino, las groserías “se oyen muy feas” entre las mujeres, mientras que un maestro de Inglés del turno matutino señalaba que “una señorita no debía decir majaderías”. Los varones rara vez eran reprendidos por lo mismo y ello dependía más bien del criterio del maestro(a) o autoridad presente. En varias clases, los alumnos establecían diálogos alternos al uso de la palabra que hacía el maestro(a), situación más frecuente en el caso de maestras, donde los alumnos hacían uso de frases como: “No te hagas, así me cogí a tu mamá anoche”, “Me la pelas”, “Eres puto” o “¡Cállate, güey! ¡Estás todo pinche sordo!”. Los varones parecían establecer un duelo verbal en el que lo importante era probar quién era más agudo para responder, insultar o hacer uso del albur.

Para la subdirectora, las alumnas debían evitar la interacción con los hombres, “ellos eran más pesados” y esa condición anulaba cualquier reclamo en caso de que un varón las agrediera. Es decir, la idea de que los varones “son muy pesados” supone que las alumnas sean responsables de la agresión, sobre todo si eran sorprendidas “llevándose” con ellos.

8. El lenguaje y el camino de la homofobia

A diferencia de la orientación prescriptiva encarnada en el cumplimiento del deber ser decente para las mujeres, en el caso de los varones lo que existe es el supuesto, entre autoridades y maestros, de que ellos “son muy pesados” por ser hombres. Por eso, se entiende que los varones sean bruscos en su trato con los demás, pero especialmente se acepta que hagan uso de un lenguaje sexual que enfatiza en la penetración fálica, casi siempre alusiva a la penetración de otro varón. Un profesor del turno vespertino asegura que “entre varones se hablan siempre con albur, expresan ideas sexuales usando palabras en doble sentido, con lo que se busca dominar al otro, haciéndolo pasar como homosexual.” Se trata de una retórica sexual en la que persiste la idea de que el varón ha de demostrar su virilidad incluso cuando penetra a otro hombre. Es además misógina porque incluye juicios morales sobre las mujeres que no son vistas como monogámicas. Pero, ¿qué sucede con los varones que se conducen de manera diferente?

Existe un grupo de varones que tienden a adoptar un trato brusco y desafiante de manera permanente con los demás, por lo que ejercen presión sobre el resto. Se genera entonces un ambiente de competencia acerca de quiénes hacen los comentarios más gro-

seros, pueden pelear con más compañeros o retar a quienes ellos consideran que les rinde más reputación. Existe otro tipo de alumnos a quienes suelen ridiculizar, son quienes se alejan o rechazan este tipo de tratos; por lo general son académicamente dedicados y se distinguen por apegarse a la disciplina de la escuela; algunos de ellos tenían problemas de lenguaje y no podían pronunciar alguna letra o tenían sobrepeso. Los alumnos con tendencia a demostrar constantemente su supremacía, asignan a quienes se alejan de esos patrones rasgos que bajo su lente se convierten en defectos. El resultado es una estigmatización de los varones diferentes a ellos que los hace merecedores de burlas, insultos y persecución, debido a que no son considerados como parte del colectivo de quienes “sí” son hombres.

Alumnos reconocidos por amenazar a sus compañeros, a los maestros o maestras, frecuentemente hacían burla, insultaban, retaban e inclusive llegaban a golpear a quienes identificaban con un comportamiento o actitudes tranquilas, cordiales y que destacaban académicamente. Este conjunto de varones calificaba y emitía un “dictamen” sobre la sexualidad de algún alumno a partir de los movimientos y actitudes de sus compañeros. Aparecían entonces insultos como “puto”, “maricón”, y las amenazas hacia ellos, como “le voy a partir su madre”, se convertían en desafíos que pasaban a formar parte de una masculinidad hegemónica reafirmada.

Este fenómeno se agudiza con estudiantes homosexuales o “afeminados”. Debido a estos rasgos, a su apariencia física o a sus movimientos, estos alumnos se convertían en objeto de hostigamiento. Entonces, el resto de sus atributos se anulaban y se desacreditaba su identidad personal (Goffman, 2006). Esta estigmatización se expresó como homofobia, pues un conjunto de varones atribuía preferencias sexuales diferentes y reprobables a otros.

La homofobia se nutre de la vigilancia heteronormativa porque genera patrones de agresión contra los varones o mujeres que no cumplan con los estereotipos de género. Se trata de un mandato social tácito que se desarrolla al interior de las escuelas, mediante formas de intercambio que contribuyen a que ciertos varones refuercen una masculinidad hegemónica (Connell & Messerschmidt, 2005). Frecuentemente, alumnos y alumnas con quienes se platicó expresaban indignación ante el trato que algunos compañeros daban a otros, les aconsejaban defenderse o reportarlos. La intervención de las autoridades sí se daba en algunas instancias, sobre todo cuando ya se consideraba un caso grave, pero en otros, los maestros lo hacían más a título personal que por una estrategia institucional. Algunos maestros señalaban sentirse temerosos si reportaban a los alumnos con tendencias a maltratar a los demás, ya que podían “causar más problemas” y alterar una disci-

plina sostenida de manera tan compleja. Otro factor que contaba, era el extendido pensamiento de que estas situaciones eran el resultado de “cómo se llevan entre ellos” o por la educación que “traían de su casa”, una suma de situaciones lejanas a la tarea académica de los docentes dentro del aula.

9. La resistencia contracultural como respuesta estudiantil

La disciplina escolar constituye parte de un orden heteronormado que, visto desde el enfoque semiótico de la cultura (Geertz, 2002), implica un entramado de sentido y significado que determina prácticas de vigilancia con fines correctivos. En ese sentido, es un dispositivo de poder al que la escuela recurre para encauzar conductas dentro de los márgenes considerados normales (Foucault, 2010).

La observación etnográfica de esta escuela sugiere que este proceso disciplinario suscita respuestas contraculturales similares a lo que Scott (2000) denomina formas de resistencia discretas. Se trata de prácticas estudiantiles cotidianas y furtivas cuyo fin es evadir esta vigilancia, pero sin que necesariamente se asuma una postura de confrontación directa con las figuras de autoridad. Particularmente se trata de actos lúdicos y subversivos que constituyen una potente forma de resistir el severo control de los procesos disciplinarios. Por ejemplo, entre las posibles alternativas a este ámbito de vigilancia observamos dos instancias.

En primer lugar, como parte de respuestas contraculturales y en abierto desafío a la autoridad, las alumnas se maquillan, se suben la falda engrapando la tela, mantienen relaciones de noviazgo que pueden hacer patentes a toda la comunidad, se colocan adornos en el cabello cuando no las ven y se arreglan para poder ingresar a la escuela de modo que disimulen las partes del pelo que llevan pintadas de morado, verde o rojo. También adoptan un lenguaje similar al de sus compañeros en cuanto al uso de insultos. En el caso de los varones y en mucho menor medida que las alumnas, cuestionan la legitimidad de la autoridad institucional: algunas veces con actos de abierta indisciplina; por ejemplo, un día le escupieron desde el segundo piso al Coordinador de Actividades Académicas. Otras, con manifestaciones explícitas sobre lo que consideran una aplicación injusta, omisa de la normatividad y que sostienen a pesar de la amenaza de un castigo.

En segundo lugar, los programas de Formación Cívica y Ética para segundo y tercer grado, adoptan orientaciones de género y de respeto a la diversidad, apegadas a los lineamientos oficiales, en particular el Artículo Tercero Constitucional. En clases como Formación Cívica y Ética, los maestros ponen en juego su creatividad y organizan activi-

dades con la intención, señalan, de contrarrestar los estereotipos de género y promover el respeto a la diversidad³ incluidos en los contenidos curriculares. La profesora de Formación Cívica y Ética de tercer grado, por ejemplo, organiza actividades domésticas tradicionalmente atribuidas como responsabilidad de las mujeres. Solicita a estudiantes de ambos sexos alimentos y utensilios de cocina para que en el salón organicen una representación. Se organizan en parejas y pasan al frente; así, simulan hacer una tarea doméstica tenida como de competencia exclusiva de las mujeres. Generalmente elaboran una torta, en la que tanto hombres como mujeres deben participar equitativamente. Otro profesor de la misma materia recurre a la elaboración de cuentos escritos a partir de una serie de conceptos y frases que anota en el pizarrón. Así, dice, detecta las aspiraciones de sus alumnos y alumnas en contextos de alta marginalidad con el fin de trabajar mejor con ellos. Afirma que con estas actividades se percata de que los varones, con frecuencia, asocian la homofobia, la delincuencia, la violencia o el narcotráfico con sus expectativas identitarias y con el significado que le atribuyen a ser un hombre verdadero. Las alumnas, a su vez, expresan tener la expectativa de casarse y conseguir un “esposo” que se haga cargo de ellas, “igualito que en las telenovelas”, decían. Ambos maestros señalan que, sin hacer uso de prescripciones morales, intentan orientar a sus grupos a partir de los valores ciudadanos, el respeto a la diversidad y la equidad de género, contenidos todos en el currículo de la asignatura.

Estas actividades pueden tener una carga pedagógica significativa en los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, aparecen como actos marginales ante el peso de la disciplina heteronormativa institucional tan presente en la vida cotidiana de alumnos y alumnas. Tal es el caso del Coordinador de Actividades Académicas, médico de formación, quien patologiza y condena la escena erótica entre las dos alumnas. El maestro muestra no tener un conocimiento mínimo del enfoque de Formación Cívica y Ética y su vínculo con el Artículo Tercero de la Constitución, además de que la materia es vista como una más de las muchas asignaturas que los estudiantes tienen que acreditar. Su presencia y actuación como autoridad responsable de la disciplina diluye el reconocimiento de cualquier tipo de contradicción que pudiera existir en su postura frente a las alumnas en cuestión, y que corresponde con el discurso psiquiátrico que opone lo normal a lo patológico (Canguilhem,

3 Algunos profesores tienen posturas que generan confusión entre los alumnos y alumnas, porque consideran que cualquier actitud u opinión es “respetable” y “válida”, aunque ésta sea discriminatoria. Un punto a discutir podría ser la revisión del planteamiento que al respecto pudiera existir en los contenidos curriculares de esta asignatura.

2009). Ante la normatividad escolar y sus propuestas de patrones identitarios, sustentados cotidianamente en una rigurosa vigilancia, el peso y conocimiento de la orientación del programa de Formación Cívica y Ética parecieran irrelevantes, a pesar de enfatizar en el trabajo con elementos que refuerzan una sociedad democrática en un contexto de educación para la ciudadanía.

10. Reflexiones finales

En el contexto escolar estudiado, la disciplina escolar deriva en prácticas de vigilancia heteronormativa, es decir, se convierte en la mirada en busca de prácticas sociales que se salen del parámetro heterosexual, especialmente de los mandatos ligados a la matriz sexual hegemónica (Butler, 2018). En ese sentido, reiteramos nuestra coincidencia con el trabajo de Hernández-Rosete (2017), en el entendido de que la vigilancia heteronormativa es una forma de violencia simbólica, cuya eficiencia radica en su condición persecutoria de estudiantes que “transgreden los parámetros de identidad sexual considerados normales. Esto es muy evidente cuando la práctica de la sexualidad no coincide con los estereotipos de género, pues surgen formas de intolerancia que fácilmente propician prácticas de persecución” (p. 3), en particular de aquellas personas cuyos atributos sociales son vistos como anormales.

Si bien la violencia juvenil en el medio escolar parece tener múltiples causalidades, la vigilancia heteronormativa refuerza posturas que legitiman a algunos varones y mujeres como censores de las actitudes, formas de vestir, actuar y hasta de hablar de sus compañeras y de otros varones. Coincidimos con Dubet (1998) en que la violencia escolar existe como “desviación tolerada”, sobre todo tratándose de varones, pero en el caso de las mujeres es severamente perseguida. Estas creencias propician estereotipos de género asociados a la violencia como parte de las identidades masculinas, es decir, se discrimina a mujeres que no se apegan a los referentes de decencia, a varones que son vistos como afeminados y a quienes atribuyen preferencias sexuales condenables. Las formas homofóbicas observadas no sólo consisten agresiones físicas o verbales hacia varones afeminados, además se acompañan de una suerte de consenso colectivo que lleva a verles como naturales.

En la vida cotidiana escolar persisten creencias que se manifiestan como una forma de higienismo social y que se practican a través de la vigilancia heteronormativa. Ésta busca reforzar los roles de género y además genera formas de intolerancia que resultan en prescripciones morales de lo que debe ser la sexualidad apegada a valores católicos, especialmente heterosexuales y reproductivos. Por estas razones coincidimos con Juárez

(2017) en que “la vigilancia heteronormativa [atenta] contra el carácter laico como derecho educativo en la escuela pública” (p. 153). Además, favorece escenarios de sometimiento de las mujeres y varones afeminados a través de discursos morales que naturalizan ejercicios violentos y persecutorios de parte de los alumnos, pero también de los profesores.

La vigilancia heteronormativa es una expresión de pedagogía punitiva cuya práctica puede agudizar las desigualdades educativas, sobre todo si considera que suele ser naturalizada al ser vista como parte del sistema de disciplinamiento escolar. Por eso, el reto es pedagógico, pues se trata de desmontar la lente con la que históricamente se ha castigado a las identidades que no coinciden con el modelo heteronormativo. Creemos que los esfuerzos hechos hasta ahora en materia de prevención del hostigamiento escolar son muy necesarios, sin embargo, hay que advertir la existencia de formas invisibilizadas de vigilancia heteronormativa que, construidas y legitimadas desde el propio orden disciplinar escolar, propician modelos de convivencia que poco ayudan a la producción de aulas sin violencia de género.

Lista de Referencias

- Abbott, R., Ellis, S., & Abbott, R. (2015). “We Don’t Get Into All That”: An Analysis of How Teachers Uphold Heteronormative Sex and Relationship Education. *Journal of Homosexuality*, 62(12), 1638-1659. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1078203>
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 59-77). Santillana.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Butler, J. (2018). *Deshacer el género*. Paidós Ibérica.
- Canguilhem, G. (2009). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de Pobreza y Evaluación 2020*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. https://www.etnologia.uw.edu.pl/sites/default/files/hegemonic_masculinity_connell_and_messerschmidt.pdf
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Reflexiones pedagógicas*, 19, 27-37.
- Dussel, I. (2000). Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e iden-

- tidades en la escuela. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 105-132). Santillana.
- Fassin, D. (2018). *Castigar: una pasión contemporánea*. Adriana Hidalgo Editora.
- Foucault, M. (2009). *La vida de los hombres infames*. Altamira.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Furlan, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas: El silencio de la pedagogía. *Perspectivas*, 28(4), 611-627.
- Geertz, C. (2002). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Anagrama.
- Goffman, E. (2006). *Estigma*. Amorrortu.
- Gonzalbo, P. (1987). *Las mujeres de la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. El Colegio de México.
- Granja, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 217-254. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a11.pdf>
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en las escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>
- Hernández-Rosete, D. (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(12), 1-11. <https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/6384/13617>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Panorama Sociodemográfico de la Ciudad de México 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197827.pdf
- Juárez, A. (2017). *Estudiar y sobrevivir en Iztapalapa. Etnografía de la violencia e identidades masculinas en una escuela secundaria de Santa Catarina* [Tesis de Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2936>
- Landeros, L., & Chávez, C. (2016). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C232.pdf>
- Montoya, R. (2024a, 14 de marzo). Muere estudiante en Hidalgo tras golpiza de compañe-

- ros. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2024/03/14/estados/03on2est>
- Montoya, R. (2024b, 23 de marzo). Niño de 7 años pierde ojo a causa del bullying en primaria de Hidalgo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2024/03/23/estados/nino-de-7-anos-pierde-la-vista-por-bullying-en-primaria-de-hidalgo-3471>
- Redacción. (2023, 16 de marzo). Muere estudiante, víctima de bullying, tras pelea con compañera afuera de la secundaria (Video). *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/3/16/muere-estudiante-victima-de-bullying-tras-pelea-con-companera-afuera-de-la-secundaria-video-303746.html>
- Rich, A. (2003). Compulsory heterosexuality and lesbian existence (1980). *Journal of Women's History*, 15(3), 11-48. <https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/Maus/viernes/AdrienneRichCompulsoryHeterosexuality.pdf>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15478/13814>
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. ERA.
- Secretaría de Bienestar. (2024). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2024. 09 – Ciudad de México. 09007 - Iztapalapa*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/887506/09007Iztapalapa2024.pdf>
- Tudela, A. (2012). Heteronormatividad y cuerpo sexuado: los placeres de la familia. *Nuevo Itinerario*, 7(7), 1-29. <https://doi.org/10.30972/nvt.073179>
- Vigarello, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Alianza.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad* (2da reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2003). *Ensayos de metodología sociológica*. Amorrortu.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.
- Zurita, U. (2012). Miradas a la violencia escolar desde la ciencia política: Apuntes para su estudio. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 349-374). Siglo XXI.