

## **ETNOGRAFÍA FLASH Y CABINAS CUENTA-HISTORIAS: INTERRUPCIÓN DE ESCENARIOS EDUCATIVOS PARA LA APROXIMACIÓN A LOS DISCURSOS SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL**

### **FLASH ETHNOGRAPHY AND STORY-TELLING BOOTHS: INTERRUPTION OF EDUCATIONAL SITES FOR THE APPROXIMATIONS TO DISCOURSES AROUND SEXUAL DIVERSITY**

Ignacio Lozano Verduzco<sup>1</sup>, Rafael Izcoatl Xelhuanzi Santillan<sup>1</sup>, Jessica Fields<sup>2</sup>, Jen Gilbert<sup>3</sup>, Laura Mamo<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

<sup>2</sup> Centro Interdisciplinario por la Salud y la Sociedad, Universidad de Toronto

<sup>3</sup> Universidad de York

<sup>4</sup> Universidad Estatal de San Francisco

#### **Resumen**

La llamada *diversidad sexual* se ha convertido en un asunto político y académico novedoso en la última década en México, en particular las identidades LGBT, gracias a la fuerza organizadora de estas identidades que denuncian una serie de violencias cometidas en su contra. Violencias que suceden con mucha frecuencia en los escenarios de educación formal. Esto evidencia un marco regulatorio sobre el cuerpo, la sexualidad y el género rígido, en donde la educación formal tiene un papel central. En este documento reportamos la experiencia de un grupo de investigadores de diferentes generaciones, culturas y países, en el uso de un método de investigación e intervención para escuelas, experimental y novedoso, que provoca interrupciones—pausas—en los escenarios educativos. El método consiste en introducir una cabina (construcción de madera de dos metros x un metro x un metro) aislada de sonido en un escenario educativo, a la cual se puede ingresar para “contar una historia sobre diversidad sexual”, ya sea individual o colectivamente, y que queda registrada por una videocámara o audiograbadora. La cabina permaneció en cada escenario durante dos semanas, durante las cuales también se realizó observación participante y entrevistas a miembros de la comunidad. A esto le llamamos *etnografía flash*

por su corta duración y su intención de interrumpir la cotidianidad escolar. En este texto reflexionamos sobre las implicaciones de este método, como una pausa para los escenarios donde trabajamos y para nosotres mismas. Pausa que permitió reestablecer las lógicas, normas y políticas pedagógicas, sexuales y afectivas de cada espacio, para abrir oportunidades para contar historias típicas y disidentes sobre lo que en las escuelas se concibe como *sexualidad* y *diversidad sexual*. Un efecto de relevancia fue la constitución de un *nosotres* como otredad para la escuela, cuestión que nos construyó como vulnerables, pero privilegiadas para la observación.

**Palabras clave:** etnografía experimental, LGBT, diversidad sexual, observación participante, instituciones educativas

### **Abstract**

The so called *sexual diversity* has become a political and academic, novel issue in the last ten years in Mexico, particularly that which regards to LGBT identities, thanks to the organizational force of these identities, that inform being victims of constant homophobic violence. These forms of violence occur frequently in schools, an issue that make a rigid regulatory framework on the body, sexuality and gender very evident, and where formal educational has a central role. In this paper, we report the experience of a group of researchers from different generations, cultures and countries on the use of an experimental and novel methodology that provokes interruptions—pauses—in schools. This method consisted of introducing a sound-proof booth (a wooden artefact of two meters, by one meter, by one meter) into schools, into which one could enter to “tell a story on sexual diversity”, be it individually or collectively, that would be registered by a videocamera or audiorecorder. The booth remained in each school for two weeks, during which we developed participant observation and interviews. We called this *flash ethnography*, due to its short duration and intention of interrupting the school’s everyday life. In this text we reflect on the implications of this method, as a pause for the sites in which we worked and for ourselves. A pause that allowed to re-establish the pedagogical, sexual and affective logics, norms and politics of each site, that provided opportunities to tell typical and dissident stories on what is conceived as *sexuality* and *sexualdiversity* in schools. Another relevant effect was

the constitution of an *us* as an other to each site, something that constituted us as vulnerable, but privileged to carry out observation.

**Key words:** experimental ethnography, LGBT, sexual dissidence, participant observation, educational institutions

## Introducción

¿Cómo podemos entender la diferencia y la discriminación sexual y de género en las escuelas? ¿Cómo podemos cumplir una promesa política de abrir espacios para lo que es sexualmente distinto? Estas dos preguntas marcaron nuestro interés inicial por la metodología que proponemos y analizamos en este texto. En este artículo, describimos el uso de un objeto pedagógico (la cabina), dentro de una metodología de trabajo de campo etnográfico. Esto con el objetivo de aproximarnos a las dinámicas en torno a la sexualidad en general y a la diversidad sexual en específico en instituciones educativas, así como las implicaciones metodológicas y epistemológicas de este enfoque. La implementación de esta etnografía experimental también estaba guiada por el objetivo de analizar los discursos hegemónicos sobre la diversidad sexual, motivados por un interés para comprender los diferentes usos del concepto “diversidad sexual” (Nuñez, 2013) y sus efectos en las instituciones sociales y educativas, como la escuela y la universidad.

En los últimos 15 a 20 años, se ha usado el concepto de “diversidad sexual” para referirse a aquellas identidades, expresiones y prácticas alejadas de la heterosexualidad y cisgenderidad. Tanto Nuñez (2013) como Mogrovejo (2008) analizan en profundidad el surgimiento de este concepto y vale la pena recuperar su posicionamiento, pues ambos autores señalan que este concepto ha resultado en la cooptación política de la disidencia sexual, permitiendo que este movimiento y el concepto mismo pierda su fuerza cuestionadora, pues esto ha permitido normalizar y naturalizar las identidades lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero, travesti, intersexual y queer (LGBTTTIQ). Además, este acrónimo se refiere a la “homosexualidad” como una clase social y estilo de vida, y no solo a las orientaciones sexuales e identidades de género (Laguarda, 2009; Lozano-Verduzco y Rocha, 2015; Vargas, 2014). De esta manera, resultó relevante para este trabajo comprender cómo es que se entiende la *diversidad sexual*, cuáles son los discursos y saberes que constituyen al concepto y qué efectos tiene su presencia en los grupos, instituciones y subjetividades.

## **Del diseño y método**

El uso del objeto pedagógico y de evocación de narrativas y discursos llamado *cabina* y de la etnografía *flash* fue propuesto por un grupo de investigadoras en Estados Unidos (ver Fields, et al. 2014; Gilbert, et al, 2018)<sup>1</sup>. La cabina no fue más que una construcción rectangular y en tres dimensiones, hecha de madera, de aproximadamente dos metros de alto, uno de largo y uno de ancho, con paredes que permitían ser pintadas tanto por dentro como por fuera y aislada de sonido. En su interior se encontraba una cámara de video o audiongrabadora que permitía registrar lo allí dentro. Esto se hizo con la intención de registrar historias contadas por miembros de la comunidad educativa. La etnografía *flash*, es un método etnográfico experimental que consistió en la inmersión rápida—en un *flash*—del equipo investigativo en cada sitio, que tenía la intención de registrar la vida cotidiana de las escuelas, específicamente aquello en torno a los procesos formales e informales de la sexualidad, la manera en que la diversidad sexual era entendida y, por otro lado, generar una interrupción, que, a manera de *flash*, iluminaría momentáneamente la cotidianidad de la disidencia sexual.

Para lograr esto, el equipo de investigación en México se interesó en la exploración de los significados y discursos sobre lo LGBTTTIQ y sobre la sexualidad en las escuelas y universidades mexicanas. Consideramos que el uso de la cabina sería especialmente novedoso y productivo, pues permitiría registrar un número amplio de narrativas que, en su conjunto, dieran cuenta de los discursos que conforman la categoría *diversidad sexual* y la etnografía *flash*, permitiría observar las prácticas asociadas a estos discursos, así como sus resistencias y expansiones. Investigaciones anteriores indican que las personas LGBTTTIQ en México reportan mayores niveles de discriminación y violencia homofóbica en tres contextos importantes: la escuela, la familia y los espacios públicos (Baruch, Pérez, Valencia y Rojas, 2017; Lozano-Verduzco y Salinas-Quiroz, 2016). Sin embargo, estos datos no permiten construir una conexión entre las expresiones de homofobia y los contextos sociales y políticos donde suceden; o para explorar cómo los centros de educación formal hacían sentido de las expresiones, relaciones y discursos en torno a la diversidad sexual.

### *El equipo investigador y los sitios de observación*

El equipo de investigación estuvo constituido por dos investigadores principales, ambos psicólogos sociales, profesores universitarios de entre 30 y 35 años, uno de ellos

que se identifica como gay y otro como heterosexual. Además, se contó con una co-investigadora en EEUU, una profesora en sociología, lesbiana de 50 años. Para el trabajo de campo se contó con el apoyo de entre ocho y diez estudiantes de psicología de dos universidades de la Ciudad de México. Este grupo de estudiantes tenía entre 20 y 25 años y fueron capacitades<sup>2</sup> para este proyecto. Cuatro de estos estudiantes se identificaban como gay, uno como trans y el resto como heterosexuales aliados de la comunidad LGBTTTIQ. Esto nos permitió posicionarnos como un grupo diverso en su expresión sexual y de género y en las prácticas políticas que esas expresiones desplegaban, pues mientras algunas sí ejercían el activismo callejero, otras no. Sin embargo, este proyecto se inscribe claramente en una agenda activista LGBTTTIQ.

El trabajo de campo consistió en llevar a cabo la etnografía *flash* durante dos semanas en cada sitio: la Universidad del Sur, la Universidad del Norte y la Prepa Oeste, todas ubicadas en la Ciudad de México (CDMX). Se escogieron estos tres sitios debido a que se consideraron como ejemplares de diferentes grupos socioculturales de la CDMX. La Universidad del Sur es una universidad pública, especializada en la formación de profesionales de la educación, tiene presencia y reconocimiento a nivel nacional. En el campus donde se llevó a cabo la etnografía, se contaba con una matrícula de más de cinco mil estudiantes—en su mayoría mujeres—, que generalmente provenían de familias trabajadoras y residían en las periferias de la ciudad. La Universidad del Norte también es una universidad pública, con una matrícula de más de 20 mil estudiantes, en su mayoría hombres, y enfocada en ciencias naturales. El estudiantado, generalmente, provenía también de familias trabajadoras y de la periferia de la ciudad. Estas diferencias no son superficiales, al contrario, señalan la materialización de estereotipos y roles de género propios de las culturas mexicanas, pues la educación es entendida como un servicio de cuidado atribuido a lo femenino y las ciencias naturales (como ingenierías) apelan a lo racional, característica históricamente atribuida a lo masculino. Finalmente, se escogió la Prepa Oeste, un colegio jesuita, privado y considerado de élite en México. Su matrícula es de menos de mil estudiantes, tanto hombres como mujeres, que provienen de familias de clase alta y media.

Ninguno de los tres sitios tenía espacios oficiales para su estudiantado LGBTTTIQ. No obstante, la Universidad del Norte es reconocida por ser de las primeras en el país en generar una oficina sobre políticas institucionales de igualdad de género. La Universidad del Sur cuenta con algunos programas de posgrado en sexualidad y en género y la Prepa

Oeste había reconocido a un grupo pequeño de estudiantes en su esfuerzo por crear una “Comisión de género”.

El trabajo investigativo, en realidad, comenzó meses antes de cada etnografía *flash*, con las negociaciones que llevamos a cabo con autoridades de cada sitio. En la Universidad del Sur, por ejemplo, después de presentar el proyecto, nos pidieron acercarnos con autoridades académicas para acordar formas de trabajo específicas del proyecto. En la Universidad del Norte se nos pidió acercarnos con autoridades administrativas y encargadas de asuntos estudiantiles. En la Prepa Oeste, nos refirieron al Departamento Psicopedagógico. Solo fue en este último espacio que sentimos cierta tensión alrededor de nuestro proyecto, puesto que se nos pidió hacer cambios al uso de algunas técnicas. Consideramos que esto se debió a una visión proteccionista de su estudiantado. En específico, a pesar de que inicialmente se aprobó el uso de una videograbadora, dos semanas antes de iniciar el trabajo de campo, se nos autorizó usar audiograbadora. Otro punto de tensión fue sobre los consentimientos informados, pues inicialmente las autoridades acordaron enviar un aviso a toda la comunidad de padres y madres avisando del proyecto, de sus objetivos, duración y métodos, y pidiendo que aquellos padres y madres que no desearan que participara su hijo, lo avisaran por escrito. También dos semanas antes de iniciar el trabajo de campo, se nos avisó que todo participante debía contar con una carta de consentimiento informado firmada por padre, madre o tutor, que a su vez debía ser entregado ya sea al tutor del estudiante o al Departamento Psicopedagógico, que a su vez lo entregaría al equipo de investigación.

#### *El trabajo de campo*

El trabajo consistió en instalar la cabina en un espacio estratégico del campus, así como una mesa y sillas donde se ofrecían dulces y consentimientos informados para la participación. Los dulces sirvieron como un atractivo que permitió un primer acercamiento entre la comunidad universitaria y el equipo de investigación, y en donde se pudo compartir el objetivo del trabajo de campo y la manera de participar, a través del consentimiento informado. La participación consistió en que cualquier miembro de la comunidad universitaria entrara a la cabina y contara “una historia de diversidad sexual”. A quienes accedían, leían y firmaban la carta de consentimiento informado, se les acompañaba a la cabina, se prendía la cámara de video, se les dejaba dentro de la cabina, se cerraba la puerta y la persona podía iniciar su historia. Estas historias podían ser sobre lo que cada uno quisiera: un chiste, una anécdota, un evento, una opinión, etc. Las historias podían ser

contadas de manera individual, en parejas o de manera grupal. Nuestro registro cuenta con historias desde 30 segundos, hasta poco más de 30 minutos. Una vez que le participante terminaba de contar su historia, tocaba la puerta y una asistente de investigación abría la puerta, apagaba la cámara y le ofrecía un boleto para una rifa.

Además, llevamos a cabo observación participante a través de lo que nombramos *etnografía flash*. Es decir, permanecemos en el espacio durante un tiempo determinado (dos semanas) y registramos datos sobre nuestra inmersión en el escenario, las relaciones y dinámicas que observábamos y de las que llegamos a formar parte. A pesar de que este esfuerzo etnográfico tiene similitudes con etnografías tradicionales, como pueden ser la tienda que usaba Malinowski (1995) para hacer sus observaciones —que además de proveerle la posibilidad de integrarse a la comunidad que estudiaba, también lo distinguía y al hacerlo, Malinowski se otorgaba cierta autoridad etnográfica—, o el “entrometimiento agudo” (Harrington, 2002) que usó Schwalbe (1996) en momentos precisos de su etnografía para indagar sobre los grupos de hombres que estudiaba, consideramos que el método propuesto para el estudio de la temática de la diversidad sexual permitió un cambio fundamental en la observación.

A diferencia de una etnografía tradicional, esta permitía poner atención en la interrupción como detonador, que tanto la cabina como la presencia del equipo de investigación generaba en la institución educativa. El término *flash* hace alusión no solo al tiempo de intervención que es más breve, sino que también apela a cómo funciona el *flash* de una cámara fotográfica: un dispositivo que despide una luz muy intensa en el momento del disparo para suministrar un aporte de luz cuando la natural es insuficiente y que genera una interrupción en quienes protagonizan la escena, una interrupción que implica tomar una pausa para retomar la actividad que se realiza. Pero también una interrupción porque el *flash* iluminó elementos que antes no eran reconocidos y el reconocimiento de esos elementos implican una interrupción en las dinámicas interpersonales, colectivas e individuales.

Esta interrupción pudo suceder dado que la cabina presentaba un letrero grande y colorido en el que se leía “Diversidad Sexual”, algo inusual e inesperado en cada sitio: escuelas con cierto orden e imagen que comunican apego a sus lógicas y políticas. El letrero llamaba la atención, deploraba ser visto y reconocido, no solo por su frase, sino por su presentación colorida que resaltaba de los típicos colores y arquitectura gris o rojiza de las escuelas donde trabajamos. Esto potenció la producción de datos relevantes para el

objeto de estudio: la diversidad sexual, sus significados y experiencias, sobre todo, porque ese objeto de estudio nos implicaba directamente a nosotres como equipo de investigación. De igual forma, nos permitió observar cambios en los espacios, personas y dinámicas debido a la presencia de un dispositivo ajeno en lo físico y a la vez asignado a un tema controversial y en constante disputa. Algunos de los cambios que observamos de inmediato tenían que ver con las prácticas y organización de la ocupación del campus y del espacio donde se ubicaba la cabina y sus alrededores. Por ejemplo, fuimos testigos de estudiantes que optaban por usar otro camino para llegar a su destino y evitar pasar cerca de nuestro grupo, o guardias de seguridad que se acercaban con mayor frecuencia al espacio que ocupábamos.

Existieron dificultades en el primer sitio de trabajo de campo. Por ejemplo, en la organización del equipo, la forma de aproximarse a potenciales contadores de historias, qué decirles y cómo, cómo manejar la multiplicidad de reacciones ante esta aproximación, o cómo manejar expresiones de acoso y homofobia. Dificultades que seguramente tenían que ver con nuestra poca experiencia en el trabajo etnográfico, pero también porque el tema mismo que trabajamos generaba una serie de afectos que dificultaban la interacción. ¿Qué pensará un colega profesor cuando le mencione las palabras *diversidad sexual*? ¿Cómo confrontó su reacción? ¿Se recibirá como un tema y un método propiamente académico? Pareciera que las dificultades en este primer sitio reflejaban nuestro temor, aprendido desde las lógicas institucionales que obligan a callar experiencias relativas al sexo y al afecto.

El apoyo brindado por el equipo de EEUU a través del diálogo y recomendaciones permitió que el trabajo etnográfico mejorara cualitativa y cuantitativamente el trabajo en el siguiente sitio, la Universidad del Norte. Se produjo una organización más rica para la recopilación de datos, tales como compartir experiencias de campo que proporcionaron una visión profunda para continuar el proyecto con un ojo crítico y colaborativo. Asignamos espacios de dos horas para la toma de notas de campos y ofrecimos formatos de registro para ayudar a los nuevos investigadores a dar sentido a sus observaciones e interpretaciones. En las dos universidades, el trabajo comenzaba a las once de la mañana en una zona estratégica del campus de la universidad y terminaba alrededor de las siete de la tarde. Este horario permitió que el equipo de investigación pudiera observar las dinámicas universitarias tanto en la mañana como en la tarde y noche, así como entablar relación con posibles participantes en diferentes horas del día. Esto también permitió observar los cambios sutiles y explícitos en la vida del campus durante todas las horas del día. En la



Prepa Oeste, el trabajo comenzaba a las ocho de la mañana y terminaba a las tres de la tarde todos los días. Los asistentes de investigación caminaban por el campus repartiendo volantes del proyecto o entraban en los salones de clase para invitar al estudiantado y profesorado a participar; otros se quedaban a unos metros de la cabina invitando a los transeúntes con dulces; otros más distribuían las cartas de consentimiento informado y acompañaban a los participantes a la cabina.

El equipo de investigación organizó reuniones después de las dos semanas de trabajo en cada sitio, con el fin de discutir temas de interés y construir interpretaciones colectivas sobre lo que habíamos vivido y observado en cada escuela. Estas actividades resultaron epistemológicamente útiles, ya que permitieron fortalecer un sentido de grupalidad, así como reforzar las posiciones y relaciones que se habían establecido con los datos recogidos. Estas reuniones de trabajo también permitieron a los miembros del equipo expresar cambios en su apreciación, actitud y saberes sobre el tema de diversidad sexual, así como llevar a cabo procesos de contención emocional a investigadores que se habían sentido afectados por su trabajo de campo. En general, se observó el cambio de un interés inicial por el tema a una postura firme sobre la importancia de la temática que estudiábamos, de lo que nuestro método provocaba y de la autonomía y participación, en particular de asistentes de investigación identificadas como LGBTTTIQ. Investigadores que se identificaban como tal se fortalecieron al ver que sus vidas y experiencias tenían un valor académico y pedagógico legítimo.

Los investigadores principales vieron este cambio como una oportunidad para voltear la mirada sobre el equipo de investigación más que sobre la institución educativa, pues consideramos que de cierta manera encarnamos al propio objeto de estudio. En otras palabras, el interrumpir los campus de cada escuela durante estas dos semanas, volvía tangible y reconocible la disidencia sexo-genérica de los investigadores identificadas como no heterosexuales y no cisgénero. Por eso, en este artículo, nuestro fin no es proveer del material etnográfico en sí mismo, sino de una reflexión etnográfica que nos obligó a vernos a nosotres mismas y algunos de los efectos que nuestra presencia y nuestro proyecto llevó a cada sitio.

### **La promesa metodológica de la cabina como objeto y sujeto de interacción**

Como etnógrafos *flash*, la recopilación de datos tuvo un enfoque muy diferente a la de una etnografía tradicional. En lugar de una inmersión en el campo durante períodos

largos, la recolección de datos se llevó a cabo durante un periodo de dos semanas en cada escuela y con las aperturas que generaba la cabina, inserta en un espacio social con una organización y una política particulares. El artificio de la cabina era siempre evidente. Su presencia y la de los investigadores interrumpieron espacios académicos, su vida rutinaria, y la persistente cultura escolar heteronormada. La presencia de los investigadores también era siempre evidente como rostros y cuerpos que eran *nuevos* para el contexto escolar, y también como cuerpos disidentes que podrían ser leídos como raros, trans, maricas, morenos y/o de una clase social diferente. Es decir, la aproximación etnográfica como *flash*, posibilitó generar interrupciones en un espacio privilegiado de la modernidad, una institución normativa: la escuela. Esta interrupción siempre iba acompañada del objeto de estudio, la diversidad sexual, de tal manera que lo que interrumpía la marcada cultura escolar heteronormada era un grupo de personas externas a la escuela, externas a las normas, con una agenda específica y una cabina que llegó a representar a la diversidad sexual misma. En medio de actividades escolares como fiestas de graduación, programas escolares, convivencia entre pares y en ocasiones algunos tipos de acoso, la cabina insistió en que la diversidad era bienvenida. Resulta interesante cómo un pequeño espacio como la cabina abrió lugar a grandes conversaciones y preocupaciones no solo para los contadores de historias, sino también para las escuelas como instituciones pedagógicas. Cuestiones que detallaremos más adelante.

Las notas de campo de la Prepa Oeste muestran un marcado interés en su dispositivo de vigilancia. La escuela tenía al menos dos guardias de seguridad por piso y cámaras de seguridad que llegaban a todos los rincones del edificio, excepto los baños. A pesar de que la cabina se encontraba en el centro de un gran pasillo, era el único espacio que no fue capaz de ser vigilado. De hecho, una de las profesoras de esta escuela exclamó su preocupación de enviar a los estudiantes en grupos a la cabina porque sería evidente quién entró y quién no y que esto podría generar “ansiedad” entre el estudiantado. El poder de la interrupción de la cabina, del registro observacional y de diferentes historias tuvo consecuencias simbólicas en las dinámicas del sitio. Generar esta interrupción con un espacio físico y visible significaba ser vigilado y no vigilado: uno podría ser visto entrar, pero no podía ser visto o escuchado una vez dentro.

La intervención física de la cabina expuso una serie de discursos, prácticas y emociones de la comunidad escolar/universitaria en lo que respecta a un objeto problemático, uno que es casi desapercibido y del que se habla en la vida diaria de la

escuela. Entender las escuelas y universidades como espacios públicos da luz a un complejo conjunto de elementos que se entrelazan para producir reglas y dinámicas en los sitios de los que trabajamos. Los espacios públicos son tales, no solo porque están disponibles para ser ocupados, sino porque están marcados por sus ocupantes y los discursos y prácticas que aportan a ellos. Dentro de las instituciones educativas, el espacio público visible se convirtió claramente en:

no sólo el espacio abierto ... [sino] sitios de nombres materiales y se refiere a los ámbitos de la acción humana; se habla de la forma y de la política... No es algo que se realiza, no es preexistente, ni un epifenómeno de la organización social o política cultural, es un espacio público, ya que está atravesado por una experiencia social, al mismo tiempo que organiza y da forma a esa experiencia. Se trata de una política de calidad ... que puede o puede no emerger en momentos definidos, en los que se cruzan historias de una forma única y de diferente duración: historias urbanas, culturales, políticas, de ideas, de la sociedad: se trata de cruces. (Gorelik, 1998, p.19)

La cabina como objeto dio paso a un espacio de resistencia a la heteronorma y a los poderes heterosexuales, pues proporcionó anonimato a través de la privacidad de no ser visto ni escuchado. Por ejemplo, en la Prepa Oeste, una de las primeras participantes fue una estudiante de primer año, que se acercó con mucha timidez y entregó su consentimiento informado. En la historia que narró, señaló que se identificaba como lesbiana y que era la primera vez que se atrevía a nombrarse así. A su vez, la cabina abrió la posibilidad de una identidad diferente. La cabina reorganizó las experiencias dentro de cada escuela y dio forma a la posibilidad de experiencias tácitas que se deseaban registrar. La cabina proporcionó intimidad a la diversidad en una forma que ningún otro espacio en la escuela lo hizo o lo podía hacer: recuperó historias sobre abuso sexual, sobre pérdidas de amistades homosexuales, sobre formas de acoso homofóbico y sobre deseos homoeróticos. Expresiones de los transeúntes y narradores nos permiten pensar que la cabina como interrupción permitió la reorganización de un espacio público, dio paso a nuevas experiencias y narrativas que no tenían un lugar antes de la presencia de la cabina en "forma única y de distinta duración". Muchos potenciales participantes nos ignoraban o bajaban la mirada o daban excusas con tal de no entablar conversación con nosotres y contar su historia.

*Heterotopia y no-lugar dentro de las escuelas*

Al acceder a la cabina, les participantes, narradores de sus propias historias, entraron a un espacio que ahora entendemos como una “heterotopía”: “una especie de utopía efectivamente promulgada en el que los lugares reales y simbólicos de la cultura, están representados de forma simultánea, impugnada, en donde se invierten” (Foucault, 1986, p.3). Estas narrativas eran sobre otras instituciones sociales, como la familia, que quedaban proyectadas en la institución educativa. La cabina se sostenía en medio de la escuela y a su vez en sus márgenes; ofrecía un espacio distinto con distintas reglas de compromiso, a la vez que también contenía reglas de la escuela. La cabina prometió una crítica de la escuela al mantenerse dentro de la lógica de la escuela. La cabina como heterotopía dio paso a las narrativas individuales y a discursos comunes. Este “espacio sin nombre” también invoca a los no-lugares de Augé (1993). La cabina se materializó en un tema abstracto, uno que está silenciado y estigmatizado, y representó muy bien con sus cuatro paredes e interior oscuro a la diversidad sexual, como si la diversidad sexual solo pudiera ser considerada dentro de un no-lugar, de una heterotopía.

Para Augé (1995), un lugar es relacional, histórico y con identidad, y un no-lugar se asigna a una posición específica y circunscrita. Un no-lugar se convierte en un espacio impersonal y es significativamente diferente a los espacios antropológicos habituales que proporcionan identidad, relación e historia. Un no-lugar permite la alineación del anonimato y la independencia. Este espacio simbólico y subjetivo permite el surgimiento de narrativas que serían difíciles de definir en espacios históricos, antropológicos, relacionales e identitarios. Los márgenes de este dispositivo requieren la normalidad y castigan la disidencia, al igual que lo observado con los individuos que trataron de acercarse a la cabina, pero fueron influenciados por el grupo de pares o una norma no explícita a abandonarlo. Para servir de ejemplo, durante el trabajo de campo en la Universidad del Norte, una asistente de investigación se acercó a una estudiante que había visto pasear cerca de la cabina durante varios días. Una vez que la asistente de investigación trató de entablar conversación, la estudiante, claramente molesta, declaró que “no era una lesbiana”, y que la “dejar[a] de molestar” (notas de campo sic). Otras formas de abandono incluyen observaciones de grupos de estudiantes conversando en voz alta, pero que guardaban silencio cuando se acercaban a la cabina, o personas que acompañaban a amistades a contar su historia, pero permanecían afuera o al margen del espacio de la cabina y del equipo investigativo.

Inicialmente, la cabina no guardaba ninguna relación con las escuelas o sus habitantes, pero los estudiantes y profesores podían (y lo hicieron) acercarse para relacionarse con ella de un modo determinado. A medida que pasaban los días, la cabina se convirtió en un espacio distinguible para la escuela. A los miembros del equipo de investigación se les atribuyeron múltiples identidades que en ocasiones chocaban entre sí: investigadores, participantes e individuos y aliados LGBTTTIQ. La constitución física de la cabina se fue haciendo menos importante que su representación simbólica. Muchos miembros de la comunidad escolar además de contar su historia, escribían o dibujaban en las paredes de la cabina, algunos prefirieron no contar sus historias frente a la cámara, pero optaron por dibujar y escribir en las paredes. La cabina es una intervención tanto a nivel físico como subjetivo para toda la comunidad educativa.

Foucault (1986) describe heterotopías como espacios que reúnen representaciones simultáneas, lugares que están fuera de “todos los lugares”. Nuestra cabina trae a la mente estas heterotopías. Estudiantes LGBTTTI, después de narrar su historia, nos agradecían y señalaban lo importante que era nuestro trabajo. En los sitios que visitamos, “diversidad sexual” se encontraba tanto dentro como fuera, articulada y en silencio, simultáneamente aprobada y negada. En el transcurso de la mayoría de los días de clase, la diversidad sexual sobrevive en estos espacios “entre”, similar a los espacios abyectos de Butler (1992). La cabina ofreció otra posibilidad, una heterotopía que reconoce y registra narrativas, significados, representaciones y discursos individuales y grupales sobre un tema que es a la vez culturalmente aceptado y rechazado. Dos estudiantes mujeres de la Prepa Oeste entraron en la cabina y contaron dos historias diferentes. La primera describió cómo acosaba a un estudiante porque él era bisexual. Paralelamente, su amiga, dentro de la cabina confesó que era bisexual y que su familia se burlaba de esta declaración. La primera estudiante se coloca junto a su amiga, como si la apoyara, mientras que intimida a la bisexualidad a través del acoso al otro estudiante.

La cabina hizo que la diversidad sexual fuera real durante dos semanas, o el tiempo que los participantes se tardaron en contar sus historias. Una vez que los participantes registraron esas historias y salieron de la cabina, lo disidente corría el riesgo de caer en el olvido. La evidencia audiovisual de las historias se mantuvo dentro de la grabadora, dentro de una caja de madera, y se mantuvo dentro del campus, que recordaba a los transeúntes de historias contadas y no contadas sobre diversidad sexual. Nuestro trabajo abrió la posibilidad de visibilizar los trazos heteronormados que existen en los espacios escolares y

alteró el orden común de dichos espacios, posibilitando la producción de narrativas disidentes, aunque sea de manera evanescente. El trabajo también invitó a estudiantes, profesores y administrativos a acercarse o alejarse de la cabina, pero quienes se acercaron proporcionaron relatos ricos y descriptivos sobre la vida escolar. Parecía que nuestra presencia permitió a estos estudiantes compartir sus representaciones y significaciones sobre la sexualidad y la diversidad, y apropiarse de experiencias que habían vivido a través del poder de la creación narrativa. Además, permitió a miembros del equipo de investigación a reconocer una identidad sexual no heterosexual que antes había permanecido oculta.

### **Las limitaciones y expansiones de una etnografía *flash***

Mientras les estudiantes, maestros y personal ofrecieron sus historias, como equipo de investigación perseguimos otra línea de recogida de datos, una etnografía *flash*: observación participante intensa a corto plazo. Este tipo de inmersión nos permitió explorar las implicaciones de la cabina para cada sitio donde trabajamos. Los miembros del equipo trabajamos en un *flash* para entender cada escuela. Muchas de las prácticas de los etnógrafos *flash* se parecían mucho a lo que serían en una etnografía convencional. Los investigadores observamos interacciones alrededor de la cabina y también asistimos a eventos dentro de cada comunidad escolar, como clases académicas, comidas de estudiantes y profesores, asambleas de la escuela y de cada grado. Sin embargo, como veremos más adelante, el compromiso con la interrupción y la brevedad de nuestro tiempo en el campo hicieron a la etnografía *flash* una opción metodológica distinta. El *flash* también nos motivó a mantener un ojo y oído agudo sobre cómo nos sentimos como extraños a la escuela (teniendo en cuenta que una visita de dos semanas no nos permitiría ser parte de la vida escolar), y la forma en que nos relacionábamos con el poder y la sexualidad.

Un ejemplo de cómo circulaba el poder en estos escenarios se narra a continuación. Después de que una estudiante se acercó a la cabina para participar y afirmando que ella había entregado su consentimiento parental a su tutor, nos dimos cuenta de que, en realidad, el tutor no había hecho entrega de dicho documento. Uno de los investigadores buscó al profesor para aclarar la situación. El maestro inmediatamente le pidió al investigador que esperara en lo que buscaba a la estudiante en cuestión. El maestro interrumpió una de las clases y salió con la hermana de la estudiante original, y ordenó que le explicara al investigador. La estudiante expresó que su padre había firmado el

consentimiento de ella y de su hermana, pero que a ella se le habían perdido los documentos. El investigador, testigo de todo esto, escribió en sus notas de campo: “sentí, de nuevo, la resistencia de la escuela en torno a la cabina y al proyecto, como si el tutor quisiera lavarse las manos de toda responsabilidad, o excusarse de una acusación que no había hecho” (sic notas de campo). Las notas de campo muestran también reflexiones sobre los cuerpos y las emociones de los investigadores: cansancio, emoción, confusión y rechazo aparecieron con cierta frecuencia. Estas emociones motivaron a los investigadores a registrar también lo que vivían en cada escuela. Una investigadora escribió en sus notas que se sentía “fuera de lugar” porque ella era de “otra clase social”, y que esto era evidente en la forma en que vestía y hablaba. La observación registrada no solo era “sobre” la escuela, sino sobre nuestra propia participación dentro de esa escuela (Tedlock, 2013), que nos invitó a repensar nuestra relación con los posibles participantes (Mason-Bish, 2018).

Nuestra condición de personas ajenas, presuntos expertos y personas con una agenda detonó nuestra participación y la inmersión en la vida escolar. Nuestra participación interrumpió las condiciones sociales, ya que por lo general facilitó la aparición de prácticas y discursos que de otra manera no hubieran aparecido, complementando la observación y la polisemia de la investigación. Nuestra agenda para interrumpir tiene similitudes con las etnografías tradicionales. Nos convertimos en sujetos sociales centrales dentro de cada escuela, representábamos la rareza, lo diverso y/o a la sexualidad LGBTTTIQ, y esto permitió que surgieran interacciones distintas. A través de estas interacciones y de nuestro estatus como “otros”, fuimos capaces de ver significados socialmente construidos alrededor de la sexualidad y la educación. A pesar de que no llegamos a ser natives, como extraños fuimos capaces de proporcionar un punto de vista particular que es relevante para la sexualidad LGBTQTTTI.

### **Un “nosotres” construido desde la otredad sexual**

En general, asistentes de investigación centraron su atención en la escuela como un *otro*, mientras que los investigadores más experimentados motivaron para pensar en el *nosotres* que se construyó a lo largo del *flash*. Este pasaje fue difícil: la reflexión sobre las propias emociones como investigadores y sujetos sexuados era compleja, probablemente porque no queríamos que se nos mirara como ajenos a las normas y dinámicas centrales de cada sitio. Estas dificultades muestran un movimiento de vaivén entre las formas de etnografía, pero sobre todo la posición epistemológica hegemónica que ocupamos como investigadores; que nos da la autoridad para describir al otro con el que no estamos

familiarizados. Pero también hay que tener en cuenta al *otro* en el que sentimos que nos convertimos en cada sitio al dar luz sobre un tema que está excluido de los procesos educativos formales. A manera de ejemplo, uno de los investigadores principales escribió en sus notas de campo: “[M]e he dado cuenta de cómo los profesores, a pesar de que nos hemos encontrado y nos hemos presentado, no dicen 'hola' cuando me encuentro con ellos en los pasillos. Parecen continuar sin el menor estremecimiento. Me encuentro poniéndome prácticamente delante de ellos/as para hacerme notar” (sic notas de campo).

Nuestro *flash* significaba que no estábamos necesariamente interesados en el otro, sino que, en cierto modo, nos convertimos en los otros de la escuela. Esto se hizo más evidente en la Universidad del Sur y en la del Norte. En la primera, cuando en el tercer día de trabajo nos encontramos la frase “pinches putos” escrita en la cabina junto a un *suástica*. En la Universidad del Norte, cuando en el quinto día de trabajo encontramos la cabina con la puerta rota. Ambos eventos los interpretamos como actos de vandalismo y de homofobia. Lejos de asustarnos, los eventos nos alentaron, pues encontramos que estos actos se insertaban en los discursos hegemónicos de la *diversidad sexual* y nos permitían evidenciar sus efectos violentos. De esta manera, también nos interesamos en un nosotros y observamos la dinámica escolar desde un lugar de alteridad. El sentirnos como otros colaboró en celebrarnos nuestra comprensión de nosotros mismos como sujetos sociales y sexuales. Esto significaba que constantemente cuestionamos lo que fuimos y destinamos a cada lugar. Fuimos capaces de experimentar, analizar, interpretar e informar este estado a partir de comprendernos marginales a la vida escolar (Tedlock, 2013).

Ser testigos de cómo la línea entre investigador y participante se fue erosionando a medida que continuaba nuestro trabajo, nos presentó con un problema. Una vez que interrumpimos la vida del campus, tuvimos que posicionarnos en relación con aquella interrupción. Como equipo de investigación, nos sentimos obligados a explicar nuestros objetivos constantemente, a justificar que lo que estábamos haciendo era correcto, es decir, aprobado y social y educativamente útil. Fue difícil ganar un lugar de respeto en el campus universitario o en la prepa; las respuestas de resistencia y de aceptación a nuestro trabajo mantenía a la cabina como un lugar para lo sexualmente distinguido y diverso, que antes no existía en cada sitio.

Otras formas de resistencia también aparecieron. En la Universidad del Norte, el personal de la Oficina de Perspectiva de Género cuestionó lo que estábamos haciendo y por qué lo estábamos haciendo. Insistieron en que su oficina no había aprobado nuestro



proyecto. Una vez que nuestra presencia y nuestra agenda como activistas fueron cuestionadas, el equipo se sentía “fuera de lugar, que no pertenecemos” (sic notas de campo). Para les investigadores autoidentificados como LGBTTTIQ, esto significaba revivir procesos de exclusión que habíamos pasado en nuestros años escolares, volver a descubrir el malestar emocional que esto generaba, y continuar para llevar a buen puerto el proyecto.

Nuestras subjetividades sexualmente diversas eran evidenciadas y cuestionadas, ya que estaban ligadas a la aceptación o rechazo de la cabina (en ocasiones ambos). Estas formas oscilatorias y aparentemente contradictorias nos permitieron interpretar un cruce de caminos, donde las historias culturales, políticas y las normas sociales se entrecruzaban constantemente, donde interactuaban nuestras presencias, nuestros cuerpos, identidades e interacciones, como sucede en los espacios públicos. El evento de vandalización en la Universidad del Sur se hizo del conocimiento de la rectoría y en una junta de autoridades, la Secretaría Académica de la universidad recomendó que se suspendiera nuestro proyecto, como medida de protección para quienes estábamos involucrados. Nadie del proyecto estuvo en esa junta, más bien lo supimos por colegas que habían estado presentes. El equipo de investigación interpretó esto como una repetición del acto vandálico, aunque en este caso, el discurso pasa por un filtro de protección, como si la diversidad sexual requiriera de una protección distinta por ser vulnerable. Este acto nos volvió a colocar en un no-lugar, en un lugar entre lugares. Si el proyecto sí hubiera sido cancelado, las consecuencias, consideramos, habrían sido más graves, pues lo sexualmente diverso volvería a desaparecer de las dinámicas universitarias. Con la cabina logramos visibilizarlas.

### **Posicionamientos**

Esta investigación creó un espacio que obligaba a les miembros de cada comunidad escolar a notar nuestro trabajo, nuestra agenda y de alguna manera, a establecer una relación con la cabina y con el nosotres que esa cabina llegó a representar. Nuestro proyecto representó la presencia externa dentro de un escenario normativo y programado. Así, nuestra presencia era obvia, y contábamos con esa obviedad para generar nuestras interrupciones. Pero también éramos obvias en cada sitio por el tema central de nuestro trabajo, que no es abrazado ni considerado por las instituciones escolares. De cierta forma, obligamos a todes les miembros a reflexionar sobre su relación con la cabina, con nosotres y con la diversidad sexual. Estas relaciones se presentaron de muchas maneras, desde

reafirmar una posición de aceptación o negación, hasta negar la existencia completa de nuestra presencia. La negación de nuestra existencia se hizo evidente en actos de vandalismo como los que narramos arriba; la aceptación se vio en las narrativas compartidas dentro de la cabina, al igual que el rechazo, o en estudiantes como la chica que sostenía que la confundíamos por lesbiana. Pero también vimos negociaciones y acompañamientos: personas que acompañaban a amistades a contar su historia sin contar su propia historia, estudiantes que cambiaron su ruta con tal de evitar a la cabina y al equipo que la acompañaba.

## Conclusiones

Nuestro método *flash* —entrar a un espacio como visitantes marcados, alterar los patrones comunes de comportamiento e identidad, tomar nota de la extensión y del carácter de la interrupción y registrar historias— permitió una aproximación poliédrica a realidades complejas y nos ayudó a entender que la diversidad sexual tiene lugar en las escuelas: un no-lugar ambiguo que va y viene entre las vidas privadas y públicas de quienes ocupan cada institución. Este método se convirtió en el medio por el cual pudimos registrar discursos y prácticas que otros métodos no hubieran logrado. Permitted hacer preguntas diferentes sobre un fenómeno muy real: su carácter rebelde y dadáico abrió la posibilidad para respuestas y evocaciones diferentes. La cabina fue un detonador de dinámicas, espacios de emancipación y de resistencia a dispositivos normativos, así como una forma de reforzar narrativas de exclusión. La presencia de la cabina y del equipo fue un cuestionamiento simbólico constante a discursos hegemónicos y permitió la creación de narrativas silenciadas.

La cabina como artefacto informó la relación entre nuestra propia sexualidad y nuestras experiencias como profesores, investigadores, y estudiantes, y de manera más amplia, sobre las posibilidades que genera la cabina para tomar conciencia sobre la sexualidad LGBTTTIQ, experimentar posiciones como sujetos de investigación y de intervención. La relación entre heterosexualidad, diversidad sexual y lo LGBTTTIQ se hizo evidente al interrumpir escenarios educativos. El proyecto permitió registrar interacciones afectivas y físicas, pero de manera más importante, creó una excusa para tener espacios de reflexión, pues el acto de contar historias no resulta sencillo.

Nos quedamos con una pregunta metodológica compleja: ¿qué habilita a una intervención etnográfica sobre la sexualidad a resignificar la participación subjetiva en la vida sexual? La cabina no permite un proceso hermenéutico en el que el equipo pueda explorar esta pregunta con mayor profundidad. No sabemos ni comprendemos un antes o un después de entrar a cada escenario. Nos quedamos con discursos sobre diversidad sexual, discursos sostenidos por la condición, el proceso y el momento específico que significó la relación con la cabina, posibilitados por un *flash*, una pausa de dos semanas. Abrió la posibilidad de otras cualidades observables, porque nos acercó a una comprensión sobre políticas y discursos hegemónicos sobre sexualidad que sin duda tendrán efectos no solo sobre la institución, sino sobre las subjetividades que la habitan.

## Notas

1. La propuesta de entografía *flash* en EEUU tuvo el objetivo de comprender la vida escolar de grupos LGBT fuera del marco de riesgo que caracteriza a la investigación sobre juventudes LGBT. Constreñidas por limitaciones de tiempo para estudiar tres instituciones de educación media superior en tres ciudades diferentes de EEUU, las autoras optaron por trabajar de manera rápida e intensa —en un *flash*— y con un método que cuestionara a los tradicionales, y que no solo permitiera la emergencia de la voz de este estudiantado, sino que lograra la producción de narrativas que llevaran a construir autorías del yo (Gilbert et. al., 2018).
2. Usaremos la “e” en los pronombres como una forma lingüística incluyente que reconoce a todos los géneros, por ejemplo: masculino, femenino, trans y no binario, así como una postura política e ideológica para ampliar los márgenes de inteligibilidad genérica y sexual a través del discurso.

## Referencias


- Augé, M. (1993). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Baruch, R., Pérez, R., Valenia, J., Rojas, A. (2017). *Segunda encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*. CDMX. Fundación Arcoiris, El Closet de Sor Juana, Inspira, COJESS, Espolea.

- Butler, J. (1992). *Cuerpos que importan: sobre los límites discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fields, J., Mamo, L., Gilbert, J., Lesko, N. (2014). Beyond bullying. *Contexts*, 13(4), 80-83.
- Foucault, M., Miskowiec, J. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27.
- Gilbert, J., Fields, J., Mamo, L., Lesko, N. (2018). Intimate possibilities: The Beyond Bullying Project and Stories of LGBTQ Sexuality and Gender in US Schools. *Harvard Educational Review*. 88(2). 163-183.
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque: Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Harrington, B. (2002). Obtrusiveness as Strategy in Ethnographic Research. *Qualitative Sociology*.25(1). 49-61.
- Laguarda, R. (2009). *Ser gay en la ciudad de México: Lucha de representaciones y apropiación de una identidad, 1968-1982*. México: CIESAS-Instituto Mora.
- Lozano-Verduzco, I., Rocha, T.E. (2015). Analysis of the category "Gay Identity": situated knowledge in Mexico. *Psychology of Sexuality Review*. 56-73. 6 (1).
- Lozano-Verduzco, Ignacio, Fernando Salinas-Quiroz. 2016. *Conociendo nuestra diversidad: discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia en la comunidad LGBTTTI*. Ciudad de México: ActuaDF, COPRED.
- Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Mason-Bish, H. (2018). The Elite Delusion: reflexivity, identity and positionality in qualitative research. *Qualitative Research*. 19. 263-276.
- Nuñez, G. (2016). *¿Qué es la diversidad sexual?* Ciudad de México: PUEG-UNAM
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social*. 18. 62-71.
- Schwalbe, M. (1996). The mirrors in men's faces. *Journal of Contemporary Ethnography*. 25(1). 58-82.
- Tedlock, B. (2013). La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (comps.). *Manual de Investigación cualitativa Volumen III: Estrategias de investigación cualitativa*. 198-227. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Vargas, S. (2014). Saliendo del clóset en México: ¿queer, gay o maricón? En R. Parrini  
Roses, A. Brito (coords.). *La memoria y el deseo. Estudios gay y queer en México*.  
CDMX: PUEG-UNAM

Fecha de recepción: 09 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 01 de noviembre de 2020

Licencia  Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

